



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

FISPPA - DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN:
Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione

CICLO 31°

**Laboratorio permanente di educazione alla lettura:
una ricerca-azione nella scuola primaria e secondaria di primo grado**

Coordinatore: Ch.mo Prof. Marina Santi

Supervisore: Ch.mo Prof. Marina De Rossi

Dottoranda : Beatrice Anelli

INDICE

Abstract in lingua italiana	1
Abstract in lingua inglese	2
Introduzione	3

PRIMA PARTE

La lettura come strumento pedagogico

1. Educazione alla lettura a scuola

1.1 La lettura come pratica sociale: il pensiero narrativo	4
1.2 Aspetti pedagogici: la lettura come strumento di educazione e formazione	
<i>1.2.1 Formare lettori motivati</i>	10
<i>1.2.2 Gli educatori alla lettura: le competenze degli insegnanti</i>	17
1.3 Cenni storici	
<i>1.3.1 La situazione della lettura in Italia</i>	30
<i>1.3.2 Le indicazioni nazionali e internazionali</i>	36
<i>1.3.3 L'educazione alla lettura a scuola: il libro non di testo</i>	46

2. Prospettive didattiche e metodologiche per sviluppare la competenza chiave della lettura

2.1 Dal costrutto di competenza alla didattica per competenze	52
2.2 Aspetti didattici riguardanti il ruolo degli insegnanti e la loro formazione come educatori alla lettura	
<i>2.2.1 La didattica animativa e la didattica per laboratori nella formazione continua</i>	61
<i>2.2.2 Sviluppare competenze di cooperative learning e di progettazione partecipata</i>	66
<i>2.2.3 La comunità di pratica e la comunità di pratica virtuale</i>	71
<i>2.2.4 L'action learning</i>	77
2.3 Format attraverso i quali sviluppare l'educazione alla lettura a scuola	
<i>2.3.1 Format laboratoriale</i>	82
<i>2.3.2 Strategie per la scelta dei testi: i percorsi di lettura</i>	88

2.3.3 <i>Metodologie narrative</i>	91
2.4 Progettare attività di educazione alla lettura a scuola	96
2.5 Ostacoli a un corretto invito alla lettura e possibili rimedi	
2.5.1 <i>Ostacoli</i>	105
2.5.2 <i>Rimedi</i>	109
2.6 Esempio: progettazione del ‘momento di lettura’	117
3. Prospettive contemporanee di educazione alla lettura: la dimensione digitale	
3.1 Le azioni del PNSD	121
3.2 La digital literacy	130

SECONDA PARTE

Il progetto di ricerca: la metodologia e gli strumenti

4. Una ricerca azione partecipante	
4.1 L'importanza della dimensione del gruppo in ricerca	136
4.2 La scelta del metodo misto	138
4.3 La questione dell'attendibilità	141
4.4 Caratteristiche della ricerca azione	144
5. Gli strumenti di indagine in ricerche di tipo misto	
5.1 Il focus group: modalità di conduzione e metodologie di analisi dei dati	147
5.2 Il questionario	158
5.3 Il diario di bordo	162

TERZA PARTE

Formare expertise di educazione alla lettura negli insegnanti attraverso la costruzione di un laboratorio permanente

6. Le fasi della ricerca	
6.1 Descrizione sintetica delle fasi	165
6.2 Fase preliminare	
6.2.1 <i>L'individuazione del problema e l'oggetto della ricerca</i>	167

6.2.2 <i>I focus group iniziali esplorativi</i>	170
A. <u>Focus group iniziale I.C. Val Nure</u>	
B. <u>Focus group iniziale I.C. Fiorenzuola d'Arda</u>	
C. <u>Focus group iniziale I.C. Borgonovo Val Tidone</u>	
D. <u>Sintesi dei dati raccolti</u>	
6.2.3 <i>Gli obiettivi e le domande di ricerca</i>	195
6.2.4 <i>La formazione del gruppo di ricerca</i>	200
6.3 <i>Fase uno</i>	
6.3.1 <i>L'esplorazione del contesto</i>	205
6.3.2 <i>La somministrazione del questionario in entrata e dati emersi</i>	209
6.3.3 <i>La coprogettazione con le partecipanti</i>	220
6.4 <i>Fase due</i>	
6.4.1 <i>L'avvio della formazione e la riprogettazione partecipata delle attività nelle aule</i>	225
6.4.2 <i>Il primo focus di monitoraggio</i>	227
6.5 <i>Fase tre</i>	
6.5.1 <i>La nascita del gruppo di lettura</i>	231
6.5.2 <i>I progetti di educazione alla lettura</i>	233
6.5.3 <i>Gli incontri di progettazione e monitoraggio individuali</i>	236
6.5.4 <i>Il secondo focus di monitoraggio</i>	237
6.5.5 <i>Il focus group esplorativo sulla piattaforma digitale e produzione di materiale specifico</i>	243
6.6 <i>Fase quattro</i>	
6.6.1 <i>Il focus group conclusivo</i>	248
6.6.2 <i>La raccolta e l'analisi dei diari di bordo</i>	254
6.6.3 <i>La somministrazione del questionario in uscita e dati emersi</i>	256
6.6.4 <i>Progettazione partecipata degli sviluppi futuri</i>	261
6.7 <i>La partecipazione al bando MIUR</i>	263

7. Riflessioni teoriche e operative sulla configurazione del laboratorio permanente di educazione alla lettura

7.1 Premessa alla scelta del termine	267
7.2 Spazio mentale	269
7.3 Spazio fisico	271
7.4 Spazio virtuale	275

QUARTA PARTE

Riflessioni finali

8. Problemi e prospettive	277
----------------------------------	-----

9. Conclusioni	287
-----------------------	-----

Bibliografia	293
---------------------	-----

Elenco delle figure	318
----------------------------	-----

Allegati

Allegato 1 - Selezione di griglia di lettura del focus group iniziale: l'utilizzo del libro in aula	320
Allegato 2 - Scaletta progetto	322
Allegato 3 - Scheda risorse	322
Allegato 4 - Progetto laboratorio permanente di educazione alla lettura	323
Allegato 5 - Esempio di progetto di educazione alla lettura: "Io leggo Lionni"	333
Allegato 6 - Esempio di progetto di educazione alla lettura: "Caro amico ti scrivo"	336
Allegato 7 - Griglia di lettura del focus group esplorativo sulla piattaforma digitale	338
Allegato 8 - Proposta di progetto laboratorio permanente di educazione alla lettura, 2° anno	341

Abstract in lingua italiana

L'oggetto della ricerca è stata la realizzazione, in ottica partecipante, di un laboratorio permanente di educazione alla lettura all'interno di scuole primarie e secondarie di primo grado. Lo scopo prefissato è stato quello di portare un'innovazione metodologica e didattica riguardo l'educazione alla lettura attraverso una forma di apprendimento semistutturato che ha coinvolto innanzitutto insegnanti. Tale scopo si è suddiviso in tre obiettivi principali: progettare e attuare un percorso di formazione per insegnanti in servizio, volto a sviluppare competenze in merito a metodologie, strategie, tecniche e strumenti per l'educazione del lettore motivato e competente nell'ambito della progettazione curricolare; costituire una comunità di pratica professionale per la formazione continua, l'autoformazione, lo scambio e condivisione di risorse didattiche specifiche in un'ottica di progettazione partecipata; costruire un ambiente di apprendimento integrato dove connettere pratiche, processi, risorse di lettura a indicatori di Digital Literacy (Ala-Mutka, 2011), mediante l'integrazione di ICT e strumenti 2.0 combinando hard e soft skills. Le protagoniste di questa ricerca, che ha avuto la forma della ricerca azione con metodi misti, sono state le insegnanti. In ottica di progettazione partecipata, si è sviluppata l'idea di un supporto a lungo termine all'interno delle scuole per permettere alle docenti di avere un riferimento continuo circa l'educazione alla lettura e gli aspetti correlati. La scelta del supporto più adatto si è diramata su tre piani: formazione insegnanti, progetti di lettura in aula e ambiente digitale di condivisione materiale, e ha avuto la forma del laboratorio (De Bartolomeis, 1978; Travaglini, 2009; Frabboni, 2005; Lanfranconi Betti, 2005). La ricerca ha avuto come risultati attesi poi raggiunti: un maggior utilizzo del libro non di testo, una maggior consapevolezza delle potenzialità dell'oggetto libro e un aumento delle attività di educazione alla lettura. Problematiche invece si sono rilevate circa l'attesa di una condivisione di materiale (online).

Abstract in lingua inglese

The object of the research was the realization, in a participant perspective, of a permanent reading education laboratory in primary and secondary schools. The aim was to bring a methodological and didactic innovation regarding reading education, through a semistructured form of learning that involved teachers first and foremost. This goal has been divided into three main objectives: to design and implement a training course for in-service teachers, aimed at developing skills in methodologies, strategies, techniques and tools for motivated and competent reader education in the field of design curriculum; establish a community of professional practice for continuous training, self-training, exchange and sharing of specific teaching resources from a participatory planning perspective; to build an integrated learning environment where to connect practices, processes, reading resources to Digital Literacy indicators (Ala-Mutka, 2011), through the integration of ICT and 2.0 tools combining hard and soft skills. The protagonists of this research, which took the form of action research with mixed methods, were the teachers. In terms of participatory planning, the idea of long-term support within schools has been developed to allow teachers to have a continuous reference about reading education and related aspects. The choice of the most suitable support has branched out on three levels: teacher training, classroom reading projects and digital sharing environment, and took the form of the laboratory (De Bartolomeis, 1978; Travaglini, 2009; Frabboni, 2005; Lanfranconi Betti, 2005). The research had as expected results then achieved: a greater use of the non-text book, a greater awareness of the potential of the book object and an increase in reading education activities. Problems, on the other hand, have been detected regarding the expectation of sharing material (online).

Introduzione

La presente ricerca si suddivide, nella forma scritta con cui è qui presentata, in quattro parti. La prima parte ('La lettura come strumento pedagogico') con l'intento di delineare il substrato epistemologico alla base delle azioni condotte, a partire da alcune considerazioni anche di carattere storico, sull'attività della lettura come pratica sociale e sul suo ruolo all'interno delle istituzioni scolastiche, per passare poi a prospettive di carattere didattico e metodologico. In esse ci si è concentrati sul ruolo dell'insegnante e su come, grazie a procedure didattiche e a format specifici, egli maturi le competenze per progettare attività di educazione alla lettura riuscendo a superare gli ostacoli che, a volte, si possono incontrare. Questa prima parte conclude con una riflessione sulle prospettive di educazione alla lettura in prospettiva digitale. La seconda parte inizia ad addentrarsi nella ricerca con un focus prima sulla metodologia e poi sugli strumenti di indagine. Tali aspetti sono considerati sia in generale sia in riferimento a scelte inerenti la ricerca in oggetto. La terza parte entra nel vivo della ricerca e illustra in modo dettagliato i passaggi con cui si è costruito e avviato il 'laboratorio permanente di educazione alla lettura', oggetto della tesi. I passaggi sono suddivisi a loro volta in quattro fasi, raccontate in ordine cronologico, e rappresentano contemporaneamente l'andamento della ricerca e i dati emersi. L'ultimo paragrafo della terza parte è dedicato a un passaggio particolare, la partecipazione a un bando emesso dal MIUR inerente le biblioteche scolastiche, che ha meritato un approfondimento a sé. La quarta, e ultima, parte comprende i problemi e le prospettive future con, nelle conclusioni, una sintesi di quanto emerso.

PRIMA PARTE

La lettura come strumento pedagogico

1. Educazione alla lettura a scuola

1.1 La lettura come pratica sociale: il pensiero narrativo

Fin dalla nascita siamo inseriti in contesti nei quali il linguaggio è la forma di comunicazione più diffusa. L'ascolto della parola, e poi il suo uso, sono le modalità più diffuse con le quali interagiamo con il mondo esterno, ci rapportiamo agli altri, intrecciamo relazioni, ci esponiamo. Attraverso il linguaggio conosciamo il mondo e mostriamo noi agli altri in un rapporto di riconoscimento reciproco. La parola narrata diventa così veicolo di racconto di esperienze vissute le quali una volta scritte, ascoltate, raccontate assumono senso e significato anche se lontane fra loro nel tempo e nello spazio, permettendo la trasmissione di cultura. Vi è quindi un legame molto forte tra esistenza e racconto, legame che permette all'uomo di essere regista e attore del tempo contemporaneo e spettatore informato del tempo passato. Proveremo in questo primo capitolo, seguendo i noti studi di Bruner, a ripercorrere l'importanza della narrazione e della lettura come pratiche sociali postulando alcune dei fondamenti teorici e storici alla base delle scelte metodologiche che hanno accompagnato la ricerca di dottorato in oggetto.

La narrazione è un dispositivo interpretativo e conoscitivo creatore di senso che l'uomo, socialmente e culturalmente situato, usa nella sua esperienza di vita (Bruner, 1992). Bruner sostiene che il modo di affrontare un testo può essere di due tipi che corrispondono a due diversi modi di pensare: ci si può interrogare sul testo dall'alto verso il basso oppure viceversa. Il primo metodo è tipico del modo di pensare paradigmatico, o logico-scientifico, adatto per cercare nei testi spiegazioni corrette, per dimostrare o confutare teorie (Bruner, 2005). La sua forma, ad esempio l'argomentazione, cerca di convincere di una verità ed è suscettibile di verifica per giudicarne la correttezza. Il pensiero paradigmatico persegue l'ideale di un sistema di spiegazione del mondo di tipo formale e legato a logiche di carattere scientifico applicabili a realtà osservabili e a mondi possibili. I principi che guidano questo tipo di pensiero sono la coerenza e la non contraddizione e i suoi prodotti narrativi, quando il pensiero paradigmatico è usato in modo creativo, sono "buone teorie, analisi rigorose,

argomentazioni corrette e scoperte empiriche che poggiano su ipotesi ragionate” (Bruner, 2005, p.18). Interrogarsi su un testo dal basso verso l’alto, invece, è un procedere tipico di un altro funzionamento cognitivo: il pensiero narrativo. Esso segue principi operativi, criteri e procedure di verifica proprie e diverse dal pensiero paradigmatico. Ha quindi un metodo particolare di ordinamento dell’esperienza e della realtà e il suo obiettivo è collocare le esperienze vissute dall’uomo nel tempo e nello spazio dando rilevanza non solo alle categorie generali ma anche agli aspetti particolari. Il pensiero narrativo “si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell’uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso” (ibidem). Leggendo quindi un brano, con il pensiero narrativo si cerca di rappresentare un frammento di realtà cercando all’interno del testo i suoi significati e facendone emergere anche l’arte dell’autore. Non si vuole quindi dimostrare la veridicità di una teoria ma “esplorare il mondo di una particolare opera letteraria” (ivi., p.14). L’uso creativo del pensiero narrativo da vita a buoni racconti dei quali, a differenza dei prodotti del ragionamento logico-scientifico, non sappiamo dare con esattezza giustificazione della loro bontà. Infatti i prodotti del ragionamento logico, o paradigmatico, “sono suscettibili di verifica, appellandosi (...) alle procedure con cui si elabora una dimostrazione formale o empirica” (ivi., p.15), e riusciamo quindi a dimostrarne la veridicità. I racconti invece, i quali non stabiliscono criteri di verità ma di verosimiglianza, sono mutabili nelle loro interpretazioni e possono variare da lettore a lettore: “i modi in cui rileggiamo un’opera narrativa mutano continuamente (senso letterale, morale, allegorico, mistico)” (ivi., p.10) in un susseguirsi di prospettive che possono essere in armonia o in contrasto, senza disturbare per questo la struttura del racconto e l’intento del suo autore. La comprensione a più e diversi livelli di un testo (Jakobson, 1975, 1976; Barthes, 1975; Ricoeur, 1977, 1981, 1986) è la regola nella lettura delle opere di narrativa e caratteristica fondamentale per l’emersione dei significati letterari. “Se vogliamo portare alla luce il significato letterario di un testo dobbiamo leggerlo e interpretarlo adottando una molteplicità di punti di vista” (Bruner, 2005, p.8): la dimensione interpretativa, che ritroveremo successivamente come caratteristica del lettore di narrativa, significa quindi apertura alle possibilità del testo, ai suoi significati, alla comprensione in esso e nel mondo delle varie esperienze. Infatti, attraverso la narrazione l’uomo attribuisce significato al proprio vissuto ricostruendo il percorso delle sue azioni dando a esse una prospettiva temporale e una sistemazione all’interno di significati

culturalmente condivisi. Secondo Bruner (1992, 2005) l'attività narrativa ha importanza sia a livello culturale e sociale che individuale. Infatti essa è una propensione propria dell'uomo a dare alle sue azioni una struttura organizzata attribuendo alle esperienze che vive un significato visibile in forma di racconto. La prospettiva culturale e sociale della narrazione permette così all'uomo di rendere evidenti le sue azioni e di vedere quelle altrui. In questa ottica ciascun uomo, attraverso la narrazione, ha visione delle molteplici esperienze della vita umana collocandosi in un tempo e in una cultura, trovando così il proprio spazio nella Storia grazie alla comprensione della realtà. La forma narrativa, descrivendo i comportamenti, diventa operazione fondamentale per dotare di senso, e per connettere, il proprio pensiero a quello della collettività dato che "il suo intento è quello di calare i propri prodigi temporali entro le particolarità dell'esperienza e di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio" (Bruner, 2005, p.18). In questo modo si attiva la capacità di mettersi in relazione con la realtà esterna, collegando la riflessione su eventi passati a proiezioni future (De Rossi, Petrucco, 2009). La comprensione della realtà attraverso la narrazione, che avviene nella modalità descritta del pensiero narrativo, dota di senso le azioni del singolo e le interazioni con gli altri mediante lo sviluppo di processi interpretativi. Vi è quindi un passaggio costante tra una creazione narrativa del sé e un'apertura all'altro che ha come conseguenze il rendere la persona un soggetto socialmente situato e la narrazione una pratica altamente sociale: da sempre la propensione a raccontare storie è una pratica potente, che stabilizza e rinnova la vita associata (Bruner, 2005). Il pensiero narrativo è quindi una modalità cognitiva con la quale gli individui interagiscono con il mondo organizzandone e gestendone la conoscenza attraverso la sua espressione principale e cioè il discorso narrativo che si fa racconto scritto per essere letto, ascoltato, tramandato (De Rossi, 2009, 2018). Per poter mettere in atto il pensiero narrativo, seguendo quanto scritto in precedenza, bisogna avere una storia da leggere e ancor prima un autore che l'abbia scritta. Il funzionamento cognitivo narrativo assume quindi senso nel momento in cui un soggetto (lettore) legge un brano scritto (ad esempio un romanzo) da un autore (scrittore) non per stabilirne una verità, ma per darne una valenza interpretativa di verosimiglianza derivante dalla persuasione prodotta dal testo stesso. Lettore e testo comunicano grazie alla caratteristica affettiva di quest'ultimo (Iser, 1987): i racconti creano e non riproducono esattamente l'esistente, hanno la caratteristica dell'indeterminatezza che permette di far comunicare chi legge con la forma scritta invitandolo a partecipare in modo

attivo alla produzione e alla comprensione dell'opera. Questo rapporto imprescindibile per la vita di un testo, datore di senso per chi scrive e ruolo del lettore, ha la forma della lettura.

La lettura non rientra nell'area semantica della passività e anche se compiuta in solitario è una pratica sociale: essa è un'attività di apertura al mondo che coinvolge valori esistenziali e culturali. Secondo Iser (1987) è più precisamente un atto, l'atto del leggere. Esso richiede la partecipazione di tre soggetti: l'autore, il testo e il lettore in quello che Marrone definisce un rapporto di dialogicità fra gli interlocutori del discorso grazie al quale riemerge quella realtà fattuale che nell'atto della scrittura era stata messa tra parentesi (Marrone, 2010, p.31). L'autore, l'opera e il lettore sono così strettamente collegati che occuparsi di uno di essi significa, prima o poi, prendere in considerazione anche gli altri (Booth, 1996, p.40). Nella triade dialogica così formata l'autore è il soggetto che per primo mette in moto l'azione in quanto è colui che dà vita al testo nella forma scritta. È quindi un autore-creatore da cui deriva l'energia produttrice che dà alla luce la forma artistica e, in quanto suo creatore, inseparabile dall'opera (Bachtin, 2003). Come produttore fisico dell'opera, inoltre, secondo la teoria dell'Autore Modello di Eco, egli organizza il testo affidandolo a svariati atti di interpretazione e servendosi di una strategia testuale organizzata grazie alla messa in atto di una serie di competenze (Eco, 2001, p.53). Sono proprio gli atti interpretativi a dare al testo una vita letteraria oltre a quella di oggetto fisico: "il testo postula la cooperazione del lettore come propria condizione di attuazione" (ivi, p.52). Un racconto, quindi, attraverso l'interpretazione cerca qualcuno, un lettore, che lo aiuti a funzionare facendolo passare da una funzione di tipo didascalico a una funzione di tipo estetico nella quale il lettore prende l'iniziativa. Il racconto si colloca al centro della narrazione letteraria, intesa come atto linguistico, e "mira a innescare e a guidare una ricerca di significati all'interno di uno spettro di significati possibili" (Bruner, 2005, p.32). Questo passaggio, riprendendo Eco, avviene in una cornice di possibilità interpretative date dall'autore al testo che, essendo un meccanismo pigro, necessita per vivere del plusvalore di senso datogli dal lettore nell'atto della lettura (Eco, 2001). Il testo è quindi lasciato interpretabile dall'autore che, nel momento della stesura, lascia appositamente aperte certe possibilità interpretative fondamentali per trasformare il libro in storia: "il testo è dunque intessuto di spazi bianchi, di interstizi da riempire e chi lo ha emesso prevedeva che essi fossero riempiti" (Eco, 2001, p.51). A questi spazi bianchi appartengono le strutture semantiche profonde del testo che non sono evidenti sulla superficie dell'opera letteraria ma

che ipotizzate dal lettore sono la chiave per l'attualizzazione del testo (ivi, p.61). La caratteristica dell'indeterminatezza del testo narrativo consente quindi a esso di comunicare con il lettore inducendolo a partecipare alla produzione e alla comprensione dell'opera (Iser, 1987) permettendone l'attualizzazione e producendone come effetto la consegna di significato senza il quale il testo risulterebbe incompleto. Questo passaggio chiave di attualizzazione del testo è opera della terza componente della triade: il lettore. Su di lui, e sul suo rapporto con il testo, si è concentrata l'attenzione dei teorici della letteratura negli anni Settanta (fra gli altri il già citato Eco, ma anche Calvino con il metaforico "Se una notte d'inverno un viaggiatore" del 1979). Sempre negli stessi anni ha contribuito enormemente al dibattito la teoria della ricezione nata nella Scuola di Costanza grazie agli studi di H. R. Jauss secondo cui la letteratura si basa sul continuo dialogo tra testo e lettore. Questa relazione proseguendo nel tempo è determinante per il significato storico e per la valenza estetica dell'opera letteraria. Essa infatti, secondo Jauss, non è al di fuori del tempo ma è connessa all'interpretazione del lettore e da essa attualizzata (Jauss, 1988; 1999). L'interpretazione fatta dal singolo lettore non è l'unica possibile perchè si inserisce in un panorama di significati che emergono nel corso del processo di lettura. Quest'ultimo chiama in causa le competenze del lettore e le sue esperienze di lettura precedenti guidandolo nell'attivazione di ipotesi e inferenze (Iser, 1987). I lettori per attivare questi meccanismi interpretativi compiono un'azione di cooperazione testuale collaborando in modo attivo al riempimento degli spazi bianchi dell'opera: "una parola, una frase, un testo, un insieme di testi sollecitano, grazie alle proprie strutture interne, semantiche e sintattiche, un costitutivo lavoro pragmatico del destinatario, che viene portato ad attivare porzioni più o meno consistenti della propria 'enciclopedia' (ossia della propria competenza linguistica, lessicale, testuale, intertestuale, generalmente culturale), in modo da completare il senso che il testo lascia come in sospeso" (Marrone, 2010, pp.37-38). La cooperazione del lettore al farsi del testo non è casuale ma è prevista dall'autore il quale ha in mente, secondo Eco, un Lettore Modello di riferimento. Egli non è un lettore fisico, a differenza del lettore empirico, ma è una strategia interpretativa attraverso la quale l'autore costruisce il testo dandogli una reale capacità comunicativa che possa giungere a un certo modello di lettore. Il destinatario così immaginato si muove in un testo che è a disposizione di tutti i lettori ma di cui lui conosce i meccanismi: "È giusto che io passeggiando in un bosco usi ogni esperienza, ogni scoperta per trarre insegnamenti sulla vita, sul passato e sul futuro.

Ma siccome il bosco è stato costruito per tutti, non debbo cercarvi fatti e sentimenti che riguardano solo me. Altrimenti (...) non sto interpretando un testo, bensì usandolo” (Eco, 2000, p.12). Il Lettore Modello conosce quindi le regole del testo letterario, ha le competenze immaginate dall’autore e possiede un codice simile al suo. Nel passeggiare per il bosco metaforico, anche se isolato, il lettore partecipa grazie alle sue competenze interpretative allo scorrere della vita sociale diventando un produttore di senso all’interno degli scambi culturali. Il lettore protagonista attivo dell’atto della lettura qui descritto è la base teorica dalla quale prendono il via gli aspetti pedagogici e le prospettive didattiche che si descriveranno in seguito.

1.2.1 Formare lettori motivati

“(…) chi volta a volta si procura solo quei libri il cui tono e la cui anima siano riusciti a toccare il suo cuore, ben presto smetterà di divorare libri indiscriminatamente e senza scopo, e piuttosto, con l’andar del tempo, radunerà intorno a sé una cerchia di libri cari e preziosi da cui saprà trarre gioia e conoscenza, e che in ogni circostanza gli saranno più fruttuosi che non l’abbandonarsi disordinatamente alla lettura casuale e inconsulta di tutto ciò che gli capita fra le mani” (Hesse, 1979, p.62).

“Ai bambini (...) piacciono i dettagli, gli sgabuzzini ingombri e le soffitte. Quello che a me sembra uno dei compiti della letteratura, cioè intraprendere continuamente un inventario degli oggetti del mondo, ritengo sia anche un compito dei libri per bambini” (Bichsel, 1989, p.61).

Essere lettore competente e motivato, permette a chi affronta la lettura di un testo di non fermarsi solo alla comprensione, quindi a un livello cognitivo, ma di addentrarsi nelle varie possibilità interpretative e emozionali che ha ogni libro di narrativa di qualità. Il lettore motivato, come inteso nelle finalità di questa ricerca, è colui che legge per piacere, che ha passione per i libri, che sviluppa le abilità necessarie a tale attività proprio leggendo. “Essere lettori competenti significa infatti, in primo luogo, rispondere onestamente alle attese e alle esigenze di ogni singolo testo; significa conoscere il sistema di norme e convenzioni che vengono chiamate in causa, senza fermarsi al livello di una semplice comprensione linguistica; significa padroneggiare gli strumenti e le strategie che permettono di inquadrare il romanzo in un determinato contesto, di costruire il suo mondo possibile e di interpretare il sistema dei suoi temi, dei suoi valori, dei suoi significati profondi” (Bertoni, 1998, p.152). La motivazione alla lettura, seguendo le indicazioni di Balboni (2012), è mossa dal dovere, dal bisogno e dal piacere. Il piacere, secondo lo studioso, è lo stimolo più efficace e duraturo nel tempo. Per questo il lettore motivato, colui che legge per e con piacere, è più facile che rimanga lettore nel tempo rispetto a colui che legge solo per dovere come può essere un giovane lettore che risponde a delle richieste scolastiche estranee alle sue scelte. “I lettori non imparano a leggere meglio facendo esercizi di vocabolario, grammatica, comprensione ma i lettori si sviluppano leggendo” (Lausé, 2004): il piacere della lettura non è quindi un dono innato ma va educato attraverso la lettura stessa. Nella formazione di lettori motivati la scuola ha comunque un ruolo importantissimo in quanto rappresenta uno dei luoghi principali in cui i futuri lettori incontreranno i libri, in alcuni casi l’unico, e dove metteranno in campo e alla prova un pensiero critico volto a mantenere la mente aperta e plurale. Infatti la scuola,

emancipando l'essere nella sua totalità, aiuta la formazione proprio del pensiero critico che si serve dell'appoggio cognitivo per intrecciare tra loro prospettive diverse. Il lettore appassionato, o motivato, ha caratteristiche simili al lettore esperto quali, riprendendo la classificazione di Cisotto (2013), il saper ispezionare un testo letterario, valutarne la coerenza interna rilevandone le incongruenze, formulare inferenze e aggiustare le medesime, porre un'attenzione selettiva, leggere in modo diverso prodotti letterari differenti. Ha in sé quindi le facoltà del lettore competente, di colui cioè che decodifica e comprende, a cui aggiunge la dimensione personale e emotiva dell'interpretazione chiamando all'appello le facoltà immaginative e di conoscenza profonda. Per lui il testo non si presenta come un elenco di informazioni delle quali elaborare i significati localmente, ma consapevole delle proprie capacità interroga il testo nel profondo servendosi della strategia di lettura più consona e rispettando i contenuti evidenti. Infatti "il messaggio poetico dell'opera letteraria è spesso ambiguo, polisemico, decodificabile secondo differenti gradi di approfondimento e suscettibile di nuove interpretazioni, tuttavia le specifiche scelte stilistiche compiute dall'autore ci suggeriscono indizi preziosi e ci invitano ad avere rispetto per l'intenzione del testo" (Caria, 2015, p.3). L'interpretazione è una delle azioni chiave del lettore motivato il quale, a differenza di colui che legge in modo lineare e uniforme, ha un approccio estetico che lo coinvolge emotivamente: una volta ricreata l'opera attraverso le indicazioni e i silenzi del testo (processo evocativo), il lettore interpreta ciò che ha colto formando un suo senso personale dell'opera (Rosenblatt, 1994b). Inoltre "le interpretazioni di un'opera non costituiscono semplicemente una successione di fatti ma un contributo reale al senso dell'opera stessa che infatti è anche determinato dalla successione delle letture e delle interpretazioni che di essa sono state fatte nel corso del tempo" (Chines, Varotti, 2015, p.10). Quindi il lettore che interpreta, consolidando le sue competenze critiche, contribuisce a costruire il senso dell'opera letteraria facendosi portavoce in un certo tempo e in un certo luogo di quello che l'autore ha scritto, senza osare, però, esplorazioni arbitrarie. L'interpretazione permette inoltre di esplorare il testo in profondità abituando chi legge a una lettura attenta e sospesa che non rincorre l'arrivo di una fine, l'attesa di un voto, la necessità di una comprensione voluta da altri. Il processo di comprensione infatti "è solo una parte del lavoro che la mente compie durante l'atto della lettura: il resto è interpretazione" (Levorato, 2000, p.74). Questo ruolo attivo del lettore, teorizzato tra gli altri dai già citati Iser, Jauss,

Eco, è un lavoro di cooperazione alla costruzione del significato del testo; tale esito può nascere anche nel grembo di una lettura solitaria, non necessariamente condivisa. Il bambino che coltiva la passione della lettura si muove tra i libri guidato dal desiderio di conoscere e da una curiosità che, come un investigatore, lo porta a un'attenzione particolare per i dettagli e i margini. Il concetto di margine legato al piacere della lettura è presente, tra gli altri, in Barthes il quale sostiene che il valore delle opere letterarie moderne sta nell'avere un duplice bordo, quello prudente e conforme, e quello vuoto, della morte delle regole linguistiche. Il piacere della lettura è la ricerca della frattura fra questi due bordi (Barthes, 1975, pp.6-7) dove si incontrano le competenze necessarie alla decodifica del testo e all'interpretazione soggettiva. Il lettore motivato, solitario o in gruppo, deve quindi trovare le condizioni adatte che gli permettano di andare a cercare nel testo quegli interstizi, quelle intenzioni implicite e quei collegamenti che gli permettono di dare vita al testo letterario e di mantenerlo in vita nel tempo.

Questo dualismo tra dimensione cognitiva e dimensione personale è lo specchio del dualismo tra lettura efferente e lettura estetica teorizzato da Rosenblatt (1994a; 1994b) ed è il punto di incontro nel quale il lettore supera la sola competenza di decodifica (lettore competente) per giungere a quella dell'interpretazione personale, sempre nel rispetto dei contenuti evidenti del testo (lettore motivato). La lettura estetica accompagna nella ricerca di fratture mettendo in primo piano le componenti affettive e emozionali portando alla luce non solo il significato letterale delle parole e l'evidenza del contenuto ma anche gli aspetti sentimentali personali. Essi derivano, come scritto, da una lettura selettiva che evidenzia i contenuti interstiziali diversi per ciascun lettore e per momento di lettura. La lettura estetica infatti è quella modalità di lettura nella quale il lettore si concentra su quello che accade durante l'azione del leggere rimanendone coinvolto in modo diretto (Rosenblatt, 1994b, pp. 23-25). Differentemente la lettura efferente permette ai lettori di rilevare le informazioni in superficie "esattamente come quando si legge una ricetta per fare una torta" (Caira, 2015, p.5) portandole con sé come informazioni acquisite una volta terminata la lettura (Rosenblatt, 1994b, pp.23-25). La lettura estetica vede protagonista il lettore, caratteristica tipica di un approccio critico alla lettura che segue in Italia, tra gli altri, come ci ricorda Dell'Abate-Çelebi, gli insegnamenti dello studioso Romano Luperini "secondo cui grazie all'approccio ermeneutico è possibile realizzare una didattica (*della lettura*) di tipo tematico che allo stesso

tempo sottintende ad un'educazione alla democrazia in quanto ci si abitua all'argomentazione del proprio punto di vista e al riconoscimento di tesi diverse dalla propria. Infatti riprendendo un pensiero di maestri come Mario Lodi¹, Don Milani², Alberto Manzi³, lo scambio di opinioni è un allenamento alla democrazia dove la cultura basata sulla lingua e sulla parola emancipa e immette i lettori in un circuito di pensiero sociale con il ruolo di partecipanti attivi. Inoltre, secondo il critico, le interpretazioni di un testo sono infinite ma quelle accettabili devono rispettare il contenuto letterale e i significati storicamente attribuiti” (Dell'Abate-Çelebi, 2016, p.8). Il lettore attore della lettura estetica assume l'atteggiamento critico tipico di colui che vede nella letteratura una finestra ampia attraverso cui dare forma al mondo. Nella sua attività di racconto e di critica del testo, il lettore motivato, riprendendo quanto scritto nel paragrafo precedente circa il Lettore Modello di Eco, rende visibili i passaggi cooperativi con i quali attualizza il testo rendendo esplicita la strategia adottata dall'autore e valutandola in termini di piacere estetico. Attraverso una lettura estetica, il lettore tramite una visione ampia e plurale riesce a dare vita a una propria opinione letteraria cogliendone le differenze e le somiglianze rispetto a quella altrui. Ciò nella

¹ Mario Lodi sostiene che il bambino portatore di cultura porta a scuola la sua esperienza di ricercatore e il suo bagaglio di conoscenze già organizzate in una concezione del mondo (Lodi, 1979). Attraverso la lettura, attività molto praticata dal maestro Lodi, si apre il confronto tra la concezione propria del mondo, quella del libro e quella altrui. La pratica della lettura è da lui intesa come abituale e come spunto per intraprendere ricerche: “Da maestro leggevo molti libri ai miei scolari. (...) Era un rito: finito lo studio, l'immaginazione prendeva il volo e con la lettura creava scenari, personaggi, azioni, emozioni. Poi la lettura passò in primo piano: aprire la giornata leggendo creava attenzione e spunti di riflessione dai quali a volte nascevano discussioni e ricerche” (Lodi, 2000, p.26). Di Lodi ricordiamo anche l'attenzione posta verso la produzione di libri, sia singoli che di classe, che diventava una biblioteca affiancata a quella già presente in aula (Lodi, 2010).

² Dell'importanza per il maestro Don Lorenzo Milani della parola come riscatto sociale si è molto scritto, qui ci limitiamo solo a sottolineare come nella sua didattica i suoi alunni leggevano assieme quotidiani, testi di canzoni, brani di libri ai fini di argomentare le proprie idee in un confronto continuo. Il senso di collettività dato dall'abitudine al confronto, e ovviamente dalla particolare situazione socio-politica di quegli anni e della zona dove il maestro insegnava (la sua nota scuola di Barbiana nasce a metà degli anni Cinquanta), porta alla nascita di una sorta di letteratura collettiva che sfocerà nel famoso “Lettera a una professoressa”, pubblicato nel 1967.

³ Anche per il maestro elementare Alberto Manzi, lo scambio di opinioni, attraverso la lettura, la scrittura e il confronto, è parte fondamentale della sua didattica innovativa votata all'esplorazione e alla coltivazione delle competenze personali, in una prospettiva che intende la scuola come luogo dal compito fondamentale di aiutare la formazione degli individui, dove l'individuo viene educato a pensare, a collaborare, a essere socievole, a sentirsi parte della comunità (Manzi, 1976, dall'archivio del centro Alberto Manzi, lettera di risposta alla Direzione Didattica per sollecito emissione delle pagelle di valutazione).

consapevolezza che le interpretazioni di un testo sono, appunto, plurali e che le valutazioni di esso sono differenti a seconda delle dimensioni metacognitive e valoriali di riferimento. Descritte tali caratteristiche, in un contesto educativo come quello scolastico, nel tentativo di fare crescere giovani lettori motivati, il docente ha diversi compiti riferiti al testo letterario: far conoscere agli studenti un buon numero di testi di qualità in modo da permettere ragionamenti di letteratura comparata, creare nessi fra i testi stessi facendoli interagire in modo critico e interessante, permettere un confronto tra gli alunni senza far prevalere la propria opinione, andare alla ricerca di quei testi che possano avere riferimenti significativi con le esperienze vissute di modo che non risultino troppo distanti dalla vita reale. In questi agiti il protagonista è il lettore che non deve subire delle scelte ma partecipa alla costruzione della sua storia di lettore vedendo nel sapere una conquista e nel confronto una capacità di cui essere orgoglioso. A sostegno di ciò ci aiuta ancora Rosenblatt con la teoria transazionale secondo cui l'opera letteraria, come un evento che prende vita e si realizza durante la lettura, non è un'entità ideale: è il lettore che arricchisce il testo con la sua enciclopedia del mondo, le sue esperienze passate e la sua peculiare personalità presente (Rosenblatt, 1994a, 1994b). “La lettura è quindi un'esperienza personale che può coinvolgere simultaneamente intelletto e sfera emotiva, animando e motivando il processo di apprendimento” (Caria, 2015, p.4). L'insegnante può essere colui che conduce lungo il cammino della scoperta della lettura, che aiuta ad andare in profondità alla ricerca di ciò che non appare immediatamente alla superficie del testo, che alimenta il processo di apprendimento stesso: “è importante quindi aiutare gli studenti ad approfondire la lettura del testo letterario fornendo un bagaglio di competenze che permettano loro di penetrare nella molteplicità delle sue dimensioni e dei suoi significati” (Dell'Abate-Çelebi, 2016, p.16). Perché l'insegnante per attuare una modalità di lettura estetica volta a formare lettori motivati si dovrebbe servire della letteratura? Perché la lettura estetica che porta il lettore ad avere una motivazione personale e sociale nel leggere si attiva con la letteratura? Perché “solo in letteratura si può avere (...) una lettura estetica, non finalizzata cioè all'analisi e comprensione come nella lettura efferente, ma atta a farci godere del piacere *di per sé* della lettura tramite le emozioni veicolate dalla parola scritta” (Dell'Abate-Çelebi, 2016, p.10). Il lettore di piacere, colui che è coinvolto emotivamente nell'atto del leggere, colui che si divincola nel testo letterario traendone un ordine è un controeroe letterario che sopporta tutte le contraddizioni dei testi di narrativa, tutte

le *contraddizioni logiche*: “si capovolge il mito biblico, la confusione delle lingue non è più una punizione, il soggetto accede al godimento attraverso la coabitazione dei linguaggi, *che lavorano fianco a fianco*: il testo di piacere è Babele felice” (Barthes, 1975, pp.3-4).

Senza voler dare un giudizio a queste due forme di lettura e due forme di lettore, si possono, per meglio comprendere, utilizzare le ricche e poetiche considerazioni di Herman Hesse già prese in prestito nella citazione in apertura che, in un noto volume tradotto in Italia nel 1979 dal titolo *Una biblioteca della letteratura universale*, si dilunga su alcuni aspetti del rapporto fra libro e lettore. Egli scrivendo su come ciascun lettore operi delle scelte diverse per arrivare a conoscere la letteratura, così sostiene: “uno sarà in grado di godere le più nobili forme del verso, di partecipare intimamente agli ingegnosi giochi della fantasia, alla vibrante musica del linguaggio; un altro si atterrà più rigorosamente al dato puramente concettuale” (Hesse, 1979, p.11). Identificando il primo tipo con quello qui chiamato lettore motivato, quest’ultimo non è colui che legge molto e tutto senza fare una selezione, ma è colui che cerca di chiamare a sé quelle storie che lo smuovono emotivamente e che non possono essere narrate in tutti i libri. Il lettore motivato è una persona curiosa che ricerca le storie e che nel tempo aumenta la sua conoscenza in ambito letterario al di fuori dal contesto scolastico con l’obiettivo di crearsi una biblioteca personale. Essa non sarà per forza formata da un grande numero di libri perché “una piccola raccolta potrà significare per lui (*il lettore*) il mondo intero” (ivi., p. 62). Inoltre un lettore di tale specie è colui che sa attivare un atteggiamento attento, riflessivo e paziente verso ciò che sta leggendo. Gli è necessaria quindi una concentrazione alta, “la lettura non deve affatto «distrarci», ma anzi concentrarci” (ivi., p. 10), uno stato della mente e del fisico non idoneo al solo passatempo nei momenti di noia. Infatti “leggere spensieratamente e distrattamente è come andare a spasso in un bel paesaggio con gli occhi bendati” (ivi., p.83), situazione fisica e metafora mentale dell’impossibilità di cogliere i dettagli e le crepe del testo letterario di cui abbiamo evidenziato l’importanza.

In conclusione, la lettura, in ottica di lettore motivato, è sinonimo di interpretazione, atteggiamento che mette in moto la sfera emotiva del lettore tenendo in considerazione la sua risposta soggettiva al testo e facendo di essa parte integrante della costruzione del significato. È un’attività personale attivata attraverso un processo valutativo che rappresenta il cuore della lettura (Filograsso, Viola, 2012). Accanto al leggere per interpretare vi è il leggere per comprendere che rappresenta una sfera altrettanto importante soprattutto in ambito educativo

scolastico. L'approccio efferente, infatti, diversamente da quello estetico, si riferisce alle capacità logiche legate alla comprensione⁴ e all'apprendimento. Il lettore, ecco il legame fra questi due aspetti, è consapevole delle proprie competenze cognitive nel momento in cui, leggendo, elabora delle emozioni positive e le riconosce come tali: la maggior comprensione del mondo intorno, il mettersi in gioco, il senso di evasione (Levorato, 2000). Una tale presa di consapevolezza che porta il lettore curioso all'apprezzamento del testo letterario avendo nel suo farsi un ruolo attivo, deriva dall'aver maturato strategie di letture differenti rispetto al tipo di testo e una certa abilità nella ricerca di libri. La libertà interpretativa del lettore, soggettiva, non deve essere confusa, ci ricorda ancora Levorato (2000), con un atteggiamento arbitrario nei confronti del libro e dell'autore. Nel rispetto, infatti, della triade di cui si è scritto, tale rapporto deve avere tenere conto dei codici e delle competenze usate e richieste dall'autore per giungere a una comprensione plausibile del racconto, storicamente e socialmente connotata.

Dato che il piacere per la lettura che conduce al desiderio di leggere e al trovare una motivazione estetica, e etica, nell'atto del leggere è una pratica che va coltivata per diventare attitudine e abitudine, si ha bisogno di esempi significativi, di adeguate strategie di avvicinamento. Gli insegnanti sono tra gli educatori a cui è affidato maggiormente il ruolo di condurre i bambini e i ragazzi verso la strada della passione per i libri e la lettura, e per svolgere questo delicato e non semplice compito sono necessarie una serie di competenze che vanno al di là del ruolo professionale del docente comprendendo anche attitudini personali. L'insegnante che si occupa di educazione alla lettura deve essere innanzitutto un lettore, deve avere un atteggiamento curioso, aperto, esplorativo, critico. In questo modo riuscirà a essere da esempio per i giovani futuri lettori appassionati. Vediamo nel paragrafo successivo quali sono le competenze che deve avere un insegnante per svolgere questo importante ruolo.

⁴ Per comprensione si intende "la costruzione della rappresentazione mentale del testo, frutto dell'integrazione delle nuove informazioni, desunte dal testo, all'interno della struttura conoscitiva preesistente del lettore; ciò significa che soggetti diversi possono avere rappresentazioni mentali diverse dello stesso brano" (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001, p.46).

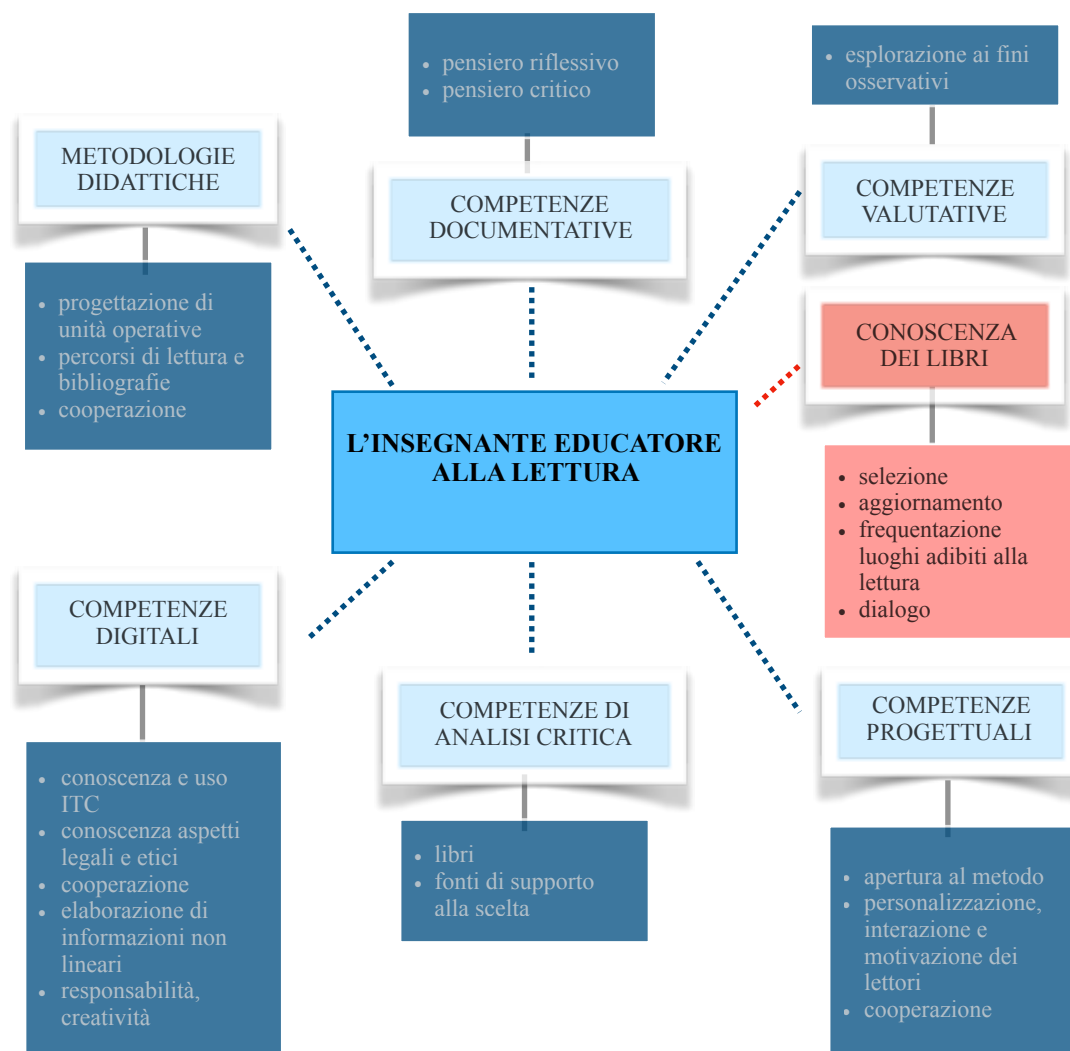
1.2.2 Gli educatori alla lettura: le competenze degli insegnanti

“È, da subito, il buon lettore che rimarrà se gli adulti che lo circondano nutrono il suo entusiasmo invece di dimostrare a se stessi la propria competenza, stimolano il suo desiderio di imparare prima di imporgli il dovere di recitare, lo accompagnano nel suo sforzo senza accontentarsi di aspettarlo al varco, accettano di perdere qualche serata invece di tentare di guadagnare tempo, fanno vibrare il presente senza agitare la minaccia del futuro, evitano di trasformare in corvé quel che era un piacere, alimentano questo piacere finché per lui non sarà un dovere, fondano questo dovere sulla gratuità di qualsiasi esperienza culturale, e riscoprono anch’essi il piacere di questa gratuità” (Pennac, 1993, p.43)

Prima di procedere nell’illustrare le caratteristiche proprie di un insegnante che sia anche educatore alla lettura, soffermiamoci brevemente su un chiarimento preliminare circa il significato di educazione alla lettura e la sua differenza rispetto alla metodologia e didattica della lettura. “L’educazione alla lettura ha per oggetto i fini che, attraverso la lettura, vengono perseguiti; la metodologia e la didattica hanno per oggetto le modalità e le tecniche che vengono impiegate in funzione dei fini prescelti” (Tassi, 2000, p.29). L’insegnante che si presta a essere anche educatore alla lettura è chiamato a lavorare su entrambi i fronti appena citati: deve avere le competenze per esplorare gli obiettivi della lettura, e le competenze per servirsi degli strumenti idonei per raggiungerli. Non si può fare, infatti, educazione alla lettura a scuola, e negli altri contesti, senza solide basi metodologiche che, a loro volta, derivano e sono costruite su una profonda conoscenza degli oggetti, cioè dei libri, e da una profonda relazione con i soggetti protagonisti cioè coloro che i libri li leggono e a cui danno vita e significato. Essere educatori alla lettura pretende la partenza dal lettore per dare all’atto del leggere una dimensione sociale che non sia assecondare ciò che è richiesto perchè dato per scontato, ma lavorare innanzitutto sul dotarsi di un bagaglio di competenze e capacità (Miari, 2016). L’interesse principale degli educatori alla lettura è quello di aiutare i bambini e i ragazzi a diventare lettori critici e consapevoli, appassionati e riflessivi creando un ambiente di lettura favorevole (Chambers, 2015). Per fare ciò l’insegnante deve essere competente in materia, nel nostro caso educazione alla lettura, intendendo come soggetto competente colui che è “capace di un’autonoma e responsabile progettualità esistenziale rivolta in una pluralità di direzioni, impegnato, sul piano interpersonale e collettivo, a stabilire rapporti solidali e cooperativi tesi al riconoscimento e al rispetto della differenza e a promuovere, insieme la

propria e altrui realizzazione” (Contini, 1999, p.53) Quali possono essere allora le strategie da mettere in atto? Quali attitudini deve far emergere l’insegnante che desideri avventurarsi in questo ambito? Come può scegliere i libri da proporre ai suoi studenti? Proveremo in questo paragrafo a rispondere a queste e altre domande riferendoci a una sorta di bagaglio di competenze utili all’insegnante educatore alla lettura e sintetizzate nella Figura 1.

Figura 1 - Le competenze dell’insegnante educatore alla lettura (elaborazione personale)



Una solida base metodologica parte da una buona competenza progettuale (per approfondimenti vedere il capitolo seguente). Progettare, e mettere in atto, attività di educazione alla lettura non può prescindere da alcune dimensioni intrinseche alla natura del lettore stesso che si possono così riassumere: personalizzazione, interazione, motivazione (De Rossi, 2018). Personalizzare è la strategia con la quale si mette in atto una scelta personale dei testi, non per forza fatta in autonomia dal singolo individuo ma anche da un soggetto

competente e qualificato, interagire chiama in causa la competenza critica dei lettori, motivare è la ricerca della modalità corretta per mettere in risalto un dato testo e incentivare alla lettura di altri testi nel tempo e con continuità. Queste tre strategie, combinate, sono alla base dell'ideazione di progetti di educazione alla lettura i quali hanno come obiettivo principale comune quello di avvicinare i giovani alla lettura (per dettagli si veda il paragrafo 2.4). A partire da questo obiettivo, a seconda del contesto di riferimento, se ne possono identificare altri che vanno più verso una dimensione di decodifica del testo (lettore competente) o verso una dimensione emozionale (lettore motivato). Nel momento in cui si decide di avviare un'attività di educazione alla lettura in aula si attiva una relazione che prende forma nei momenti di esplorazione con gli alunni e che si ispira a principi di non conformità: "quello dell'adattamento è un troppo modesto ideale, ammesso che possa essere ritenuto un ideale. Bisogna piuttosto coltivare la capacità delle singole menti di raggiungere una perfezione individualmente determinata e al tempo stesso realmente efficace" (Bruner, 1974, p.16). Se, continua Bruner, "l'educazione non è semplicemente trasmissione di cultura, ma è anzitutto formazione di un potere e di una sensibilità mentale che consentano a ciascuno di procedere da solo alla ricerca e di costruirsi una personale cultura interiore" (Bruner, 1968, pp.167-168; 1974, p.29), allora i momenti di educazione alla lettura non possono essere semplice trasmissione di letture altrui ma scelte comuni che rendano i giovani lettori già attivi. Ciò non significa ideologizzare i bambini affidando loro ruoli e compiti che scavalcano la posizione dell'insegnante, ma renderli in grado di esprimere una propria opinione e di comunicare attraverso la condivisione di pensiero. Un'altra caratteristica importante è quella dell'apertura del metodo: nelle attività di educazione alla lettura si progetta e si realizza in modo attivo e responsabile senza focalizzarsi esclusivamente sul risultato. Anche l'attenzione data al procedimento non deve essere totale, infatti se da un lato in primo piano è il processo e non l'esito, dall'altro il processo deve poter essere modificabile a seconda degli accadimenti. In quest'ottica non assume rilevanza il momento dell'esame e della valutazione, ma la consapevolezza del processo cognitivo e emozionale alla base del piacere duraturo della lettura per rendere i bambini e i ragazzi autonomi nell'atto del leggere: "Nei limiti del possibile, qualsiasi metodo di insegnamento deve proporsi il fine di offrire a ogni fanciullo la possibilità di apprendere da solo. Impartire nozioni ai fanciulli per poi esaminarli su ciò che è stato detto loro ha l'inevitabile effetto di renderli passivi e pronti a dimenticare ogni

ragionamento, quando sia cessato lo scopo, estrinseco ad ogni processo educativo, di appagare l'insegnante, di superare gli esami, di inorgogliersi artificiosamente" (Bruner, 1968, p.164; 1974, p.29). Se il momento valutativo, ad esempio attraverso schede analitico-didascaliche, è sconsigliato nelle pratiche educative legate alla lettura, durante esse l'insegnante può però adottare lo strumento dell'osservazione a fini esplorativi "per conoscere meglio e più a fondo il comportamento degli allievi, per capire le dinamiche relazionali del gruppo dei pari, per riflettere sulle modalità del proprio intervento" (Braga, Tosi, 2000, p.161). Durante attività di questa natura, assumere un atteggiamento di attenzione verso i comportamenti degli individui e del gruppo permette all'insegnante di pianificare gli interventi successivi sulla base di una comprensione delle dinamiche presenti. Ad esempio aver osservato atteggiamenti di noia da parte di un numero di bambini nello svolgersi di un'attività di lettura sarà per l'insegnante motivo di riflessione circa la conduzione dell'attività, la gestione del tempo, la scelta dei libri. L'osservazione deve essere accompagnata, per essere rigorosa, dalla documentazione di quanto osservato, pratica che dovrebbe essere presente in ogni azione educativa. La documentazione, che per rimanere nel tema di questa ricerca può essere ad esempio narrativa, ma non solo, "risponde alle esigenze delle organizzazioni scolastiche sia di rendere produttivo il proprio capitale tecnico-scientifico immettendolo in un circuito informativo, sia di ricostruire attraverso la rivisitazione riflessiva la cultura e la filosofia sottese al proprio lavoro educativo-didattico" (De Rossi, 2009, p.103). Tenere memoria delle azioni svolte e delle osservazioni a esse riferite è quindi utile sia a livello sociale che a livello personale. Per la scuola l'avere a disposizione materiale organizzato, e prodotto internamente, permette di evolvere nella ricerca e nella gestione delle informazioni riuscendo con più facilità ad avere nel tempo una visione logica degli accadimenti. Per l'insegnante la documentazione è tenere memoria del suo operato adottando un atteggiamento riflessivo, anche a posteriori, sulle proprie azioni didattiche maturando la capacità di indagare le proprie esperienze e di ricomporle in modo chiaro (Zecca, 2016). "Attraverso la riflessione un insegnante rivede e interroga il suo modo di insegnare, valutando l'efficacia o meno delle varie azioni. Nel corso di questo processo gli insegnanti dovrebbero scoprire come funziona il loro pensare, come costruiscono significati e interpretazioni delle loro esperienze, come ridefiniscono o creano teorie, in che modo interpretano i processi di comprensione elaborati dagli studenti e come eventualmente cambiare il proprio modo di insegnare" (Lyons, 2002, p.156). Tale

atteggiamento nella pratica didattica è oggi auspicabile in quanto gli insegnanti sono chiamati a operare in un contesto educativo in continua trasformazione che richiede una progettualità equilibrata e calibrata tra trasmissione di sapere e creazione di cultura: “il docente è interpellato, quindi, non unicamente sul piano disciplinare, aumenta l’esigenza di agire con nuovi strumenti e metodologie e di rispondere a emergenti esigenze educative, le quali pongono questioni anche al personale sistema dei valori e al pensiero attorno al proprio essere docente” (Crotti, 2016, p.87). In sintesi, narrare le esperienze educative in generale, ma di lettura in particolare, attraverso processi sistematici di documentazione, fa emergere la conoscenza tacita, consolida e rinnova l’esperienza, permette di rendere nota l’azione anche a chi non l’ha vissuta (carattere divulgativo) permettendo una prolifica circolazione delle idee attraverso una prospettiva riflessiva (De Rossi, Restigian, 2013). L’atteggiamento riflessivo porta alla messa in discussione di azioni e comportamenti rispondenti a un dato insieme valoriale che nella società del cambiamento può essere messo in gioco. Il professionista dell’educazione infatti si interroga costantemente, analizza il proprio sapere implicito non solo per verificare quanto fatto ma per problematizzarlo (Bleza Picherle, 2015, pp.183-184). L’obiettivo di questa pratica autoriflessiva è il poter operare scelte con maggior consapevolezza tramite lo strumento del ricordo che è indispensabile per decentrarsi dal proprio ruolo professionale (ivi., p.70). Rivedere, riesaminare le esperienze e quindi porsi criticamente verso il lavoro svolto, aiuta non solo a riposizionarsi rispetto alle azioni future ma anche a mettere in discussione quelle passate. L’insegnante riflessivo pensa ciò che fa anche mentre lo fa diventando “un ricercatore operante nel contesto della pratica” (Schon, 1999, p.94) che sa reinvestire in modo critico il proprio sapere. Infatti nella pratica riflessiva, il soggetto, in formazione e autoformazione, analizza la propria azione e i processi mentali che la hanno accompagnata maturando la competenza di far emergere conoscenze e categorie tacite (De Rossi, Restigian, 2013). La capacità di sviluppare pensiero riflessivo, inoltre, richiede una particolare attenzione sul piano metodologico allo sviluppo di particolari competenze atte a un utilizzo di particolari strumenti narrativi come, ad esempio, il diario di bordo (vedi paragrafo 5.3). Dal punto di vista dell’insegnante, inoltre, all’interno della scelta di una strategia didattica che prediliga il lavorare per progetti è imprescindibile la caratteristica personale della flessibilità intesa come “la capacità di adattarsi alle situazioni, anche molto diverse tra loro, di sopportare una forza piegandosi senza tuttavia

spezzarsi” (Traverso, 2016, p.40). L’insegnante flessibile è colui che riesce continuamente a spostare gli orizzonti, che è capace di leggere problemi e relazioni, che si adegua, che codifica linguaggi nuovi, che rende il suo agire, appunto, flessibile in relazione al divenire degli eventi (ivi p. 40). Il suo agire flessibilmente si scontra, spesso, con una rigidità sistemica da bilanciare e quindi necessita anche di attitudini relazionali da mettere in campo nel dover trovare le giuste vie che diano l’equilibrio alla parte (la classe, l’insegnante singolo) e al tutto (la scuola).

Saper progettare, mettere in pratica strategie cooperative e approcci relazionali, praticare i modi dell’insegnante riflessivo e avere un’attitudine alla flessibilità, sono caratteristiche necessarie ma non sufficienti per permettere a un insegnante di essere un educatore alla lettura e un riferimento per i futuri lettori motivati. Caratteristica imprescindibile è la conoscenza dei libri da proporre. Un insegnante, nell’ottica descritta da questa ricerca, deve essere innanzitutto un lettore per trasmettere una passione per la lettura duratura. “L’educazione è un processo che non può essere separato, a mio parere, da ciò che si cerca di insegnare” (Bruner, 1968, p.109), e allo stesso modo l’educazione alla lettura non può prescindere dalla conoscenza dei libri. Infatti, come sostengono Cambi e Cives, “prima di tutto (...) occorre un insegnante che ami leggere, che abbia un continuo, positivo rapporto con i giornali, riviste e libri. Con letture fatte ai ragazzi, con riferimenti nella conversazione (...) non potrà in varia misura, questo amore per la lettura, che trasmetterlo ai suoi ragazzi” (Cambi, Cives, 1996, p. 30). Se l’adulto di riferimento dedica del tempo all’atto del leggere, questa attività assume un significato che aumenta di rilevanza per il giovane pubblico di ascoltatori che hanno nell’insegnante un punto di riferimento. Da parte dell’insegnante è quindi un atto di responsabilità nel mostrare loro una passione, la lettura, che può essere emulata. Condividere tale piacere non implica la certezza di avere davanti a sé a condividere l’esperienza futuri forti lettori, ma implica la responsabilità di dare loro la possibilità di diventarlo. Bisogna ora distinguere due aspetti: come si arriva a conoscere un buon numero di testi di letteratura, e come tra essi si distingue quella di qualità. Il punto di partenza indiscusso, che potrà apparire banale, è leggere. Per conoscere i libri e per distinguere quali proporre, bisogna leggerli. Questo assunto è il presupposto per indurre nei ragazzi l’amore per i libri e la lettura, esso deve appartenere all’adulto di riferimento che deve leggere nel tempo libero. Leggendo egli creerà un suo gusto personale, apprezzerà certi autori, certi generi, diversi stili e darà alla

lettura la dimensione sociale necessaria per invogliarlo a crescere altri lettori riuscendo a ricreare situazioni consone. “Creare le stesse condizioni che hanno permesso ai lettori di diventare lettori” (Detti, 1987, p.73), come assunto fondamentale degli educatori alla lettura. Leggere per far leggere, leggere per maturare un occhio critico capace di partecipare e avviare discussioni letterarie, leggere per poter fare collegamenti tra testi diversi e proporli, e innanzitutto leggere per avere una conoscenza il più ampia possibile del panorama editoriale a disposizione. Conoscere molto bene i libri, tramite anche l’attività della rilettura, è il primo e imprescindibile strumento che dà sicurezza agli insegnanti che si vogliono assumere la responsabilità di essere educatori alla lettura. Essere lettori, come definito nel precedente paragrafo, significa essere curiosi, andare alla ricerca di testi che sappiamo possono tranquillizzarci o turbarci, portare un cambiamento e alimentare il nostro piacere nella lettura: la ricerca di letteratura è imprescindibile in un percorso di educatori alla lettura (Miari, 2016). Un costante aggiornamento verso ciò che non si conosce porta l’insegnante a fare scelte non arbitrarie e impulsive ma motivate da un percorso di ricerca (Chambers, 2015, p.26). L’essere curiosi è un’attitudine viva non solo nel momento della ricerca di libri ma anche nell’atto della lettura: “la lettura è una situazione ideale per la curiosità” (Levorato, 2000, p.175), è intrinseca nelle storie narrate, nelle vicende umane. È la curiosità che spinge i lettori a voler finire un libro, pensiamo ad esempio a un libro giallo, alla ricerca dell’esito sperato o temuto e che sposta il lettore da una situazione di difficoltà emotiva data dall’incertezza a una soddisfazione finale (ibidem). Bisogna poi conoscere i luoghi della lettura, esserne frequentatori e quindi andare a compiere l’attività di ricerca nelle biblioteche e nelle librerie, trovare luoghi, bibliotecari e librai di riferimento a cui chiedere, con cui consultarsi, a cui fare proposte di acquisto. Anche il web 2.0 rappresenta un luogo di grande apertura per l’informazione, la ricerca e la condivisione nelle comunità di lettura. Si pensi ad esempio ai numerosi blog, di persone private, di associazioni culturali, di case editrici o riviste specializzate, che con costanza producono, e soprattutto condividono, materiale in una dimensione di apertura al dialogo e al confronto. Inoltre vi sono le piattaforme digitali tematiche che permettono un’interazione ancora maggiore con la condivisione di materiale anche da parte dell’utente, nel nostro caso insegnante, il quale diventa così attore in una

comunità digitale di lettori.⁵ All'insegnante, educatore alla lettura, digitale, sono richieste una serie di competenze, date da certe conoscenze, necessarie per sfruttare al meglio le potenzialità del web 2.0. Ne riportiamo qui alcune, estrapolate dal modello di competenza digitale di Ala-Mutka (2011, p.47 e p.50), riferibili maggiormente al nostro ambito, per approfondire poi l'argomento nel paragrafo 3.1: competenze operative legate alla conoscenza e all'uso di software e piattaforme, alla conoscenza degli aspetti legali ed etici; competenze comunicative, partecipative e collaborative legate alla cooperazione e alla partecipazione; competenze di gestione delle informazioni legata all'elaborazione di informazioni non lineari; oltre a un atteggiamento critico, creativo, responsabile.

Un'altra competenza richiesta agli educatori alla lettura è la comunicazione dialogica: per conoscere i libri è necessario parlarne, dialogare intorno a essi, chiedere a chi ha già letto, di modo da riuscire a fare collegamenti che portano a nuove scoperte. Se l'insegnante desidera che in autonomia il giovane lettore arrivi a fare tutto questo, deve innanzitutto essere in grado di farlo lui. Questa attenzione nella ricerca è un'attività che ha a che fare con il prendersi cura, dei libri prima e dei lettori poi. Una volta che si è letto tanto e si ha una buona conoscenza del panorama editoriale, bisogna avere le competenze per poter fare delle scelte e distinguere la letteratura di qualità da quella che non la è. Ciò non vuol dire non leggere la seconda, ma farlo con responsabilità per essere consapevoli delle letture che si tramandano. I lettori esperti, grazie proprio all'esperienza maturata, sanno come scegliere quello che vogliono, sanno orientarsi e ottenere informazioni sui libri, sanno quindi muoversi autonomamente (Chambers, 2015, p.12). Per distinguere tra l'altissima produzione letteraria ciò che è di qualità e che quindi merita di essere diffuso, conosciuto e rimanere in circolazione, ci viene in aiuto nuovamente Bruner il quale, come scritto in precedenza, sostiene che una narrazione ha come obiettivo quello di far intraprendere al lettore un percorso di ricerca di significati all'interno di una gamma di possibilità di senso (Bruner, 2005). Per permettere però al lettore di ricavare, attraverso l'interpretazione, tale molteplicità di significati dal testo cioè, per parafrasare Iser, per produrre il proprio testo virtuale (Iser, 1987), il testo deve avere alcune caratteristiche fondamentali. Deve avere uno sfondo alla creazione di significati, i quali

⁵ A questo proposito pensiamo alla nota comunità aNobii, social network dedicato ai libri, nel quale gli utenti iscritti possono creare e rendere pubblica la loro biblioteca personale, vedere quella degli altri lettori leggendone e condividendone impressioni, valutazioni, liste di lettura. Le operazioni sono possibili tra lettori singoli e anche tra gruppi formati nella rete.

abbiamo scritto essere impliciti, che funga da spunto per le presupposizioni del lettore, deve avere la caratteristica della soggettivizzazione cioè la funzione dei personaggi di dare, attraverso la loro coscienza, un filtro per interpretare la realtà, e deve avere in sé una pluralità di prospettive per permettere al lettore di cogliere il mondo attraverso più di un punto di vista (Bruner, 2005, pp.32-33). Deve poi soddisfare il bisogno dei bambini, e degli adulti, di conoscere se stessi facendo emergere le parti silenti della coscienza di ciascuno attraverso lo svelarsi dei desideri anche più nascosti (Blezza Picherle, 2015, p.53). Un testo siffatto consente a chi legge di coniugare la realtà al congiuntivo e così di avvicinarsi alle vicende umane narrate: “La grande narrativa è inevitabilmente quella che riesce a comporre vicende umane che siano accessibili al lettore e a presentarle in una versione che sia al congiuntivo quanto basta per consentirgli di riscriverle facendo entrare in gioco la propria immaginazione” (Bruner, 2005, p.45). Infatti, continua Bruner, la parola letteraria è di qualità quando restituisce dignità e valore anche alla quotidianità (Bruner, 2005). Ciò non significa che i racconti debbano, solo, trattare di vicende familiari, note, quotidiane in modo da permettere al lettore di immedesimarsi in esse. Anzi la potenza dei racconti ben scritti è anche quella di far rientrare ciò che pare assurdo nel mondo del credibile, delle possibilità e, viceversa, di “restituire un aspetto inconsueto al familiare e all’ordinario” (Bruner, 2002, p.11). La letteratura di qualità quindi “permette di conoscere spazi lontani, ambienti nuovi, realtà inimmaginabili” (Blezza Picherle, 2015, p.53) e allo stesso tempo aiuta a dare senso agli eventi quotidiani. “La buona letteratura soddisfa questa richiesta di senso favorendo un incontro autonomo con un ampio ventaglio di valori per lo più sottintesi e non esplicitati” (ivi., p.55), ponendo interrogativi, lasciando spunti di riflessione, attivando nel lettore un atteggiamento pensoso. Essere lettori di narrativa di qualità permette di vedere il mondo reale sotto una luce diversa, di porsi domande su ciò che consideriamo scontato e familiare, di porre, in sintesi, ciò che è all’indicativo in congiuntivo (ivi, p.13). Nei racconti si riesce infatti a trovare una spiegazione, ciascuno la propria, degli aspetti che ci sorprendono della vita umana, tramite la lettura e l’ascolto di progetti di vita riusciti e falliti facciamo delle connessioni e proviamo a trovare delle risposte. Esse non sono dentro al testo scritto ma derivano dall’atto di lettura che compiamo e dai meccanismi di pensiero che si generano. Un buon racconto è quindi quello che porta il lettore a un cambiamento, a una interrogazione sulla propria esperienza individuale e sociale permettendo al lettore di sostare sull’isola che

non c'è come passaggio fondamentale per tutte le età della vita: “stare un po' sull'isola aiuta a osservare meglio il quotidiano con un filtro potente (...) Solo così si può superare la paura di crescere cioè grazie a un confronto creativo con l'altrove” (Levorato, 2000, p.62). Le caratteristiche appena descritte si riferiscono ai moti emotivi, personali richiesti alla lettura. Ve ne sono invece altre che riguardano aspetti più delicati e inerenti questioni educative cioè quelli legati al contenuto, e altri legati a questioni più tecniche come lo stile. I buoni libri di letteratura sono curati sotto il profilo stilistico (verbale e iconico), hanno un costruito originale, rifuggono l'univocità semantica, hanno un lessico e una sintassi ricchi, i personaggi sono psicologicamente plurisfaccettati (Blezza Picherle, 2015). I personaggi della letteratura per l'infanzia e per ragazzi sono spesso personaggi di frontiera, pronti ad attraversare i confini definiti dagli adulti, in bilico tra un presente di maturità e un altrove fantastico (Antoniazzi, Gasparini, 2009). Si muovono in luoghi simili al paese dei balocchi e alle sue metafore, spesso posti del fantastico, luoghi di transito privilegiati per la crescita (ivi., p.60) nei quali i giovani lettori indossano degli occhiali attraverso i quali filtrare il presente e leggere il proprio passato. Sono coloro nei quali i lettori provano a rispecchiarsi compiendo “un'esperienza fondamentale nella fruizione della letteratura che produce il piacere di rispecchiarsi in un personaggio, di provare le sue stesse emozioni, di partecipare alle sue vicende e di condividere il suo stato emotivo, in una sorta di doppio movimento: un rispecchiamento del lettore nelle circostanze vissute dal personaggio, e una proiezione sul personaggio dei propri personali vissuti” (Levorato, 2000, pp.198-199). E quando il piacere di leggere concede al lettore di andare oltre la membrana della narrazione allora lo scambio con i personaggi si accende, diventa più complesso, va oltre il prendere parte delle vicende dei personaggi: “il lettore può entrare in relazione con essi come se fossero vivi e palpitanti” (ivi., p. 200). Gli insegnanti che hanno maturato una buona conoscenza e una certa esperienza di lettura possono selezionare, per loro e per i loro alunni, libri di qualità anche a partire dal contenuto. Rientriamo qui in un ambito molto soggettivo nel quale le passioni di ciascun lettore giocano un ruolo fondamentale: qualcuno preferirà il genere giallo con contenuti dell'area semantica del mistero, oppure i romanzi rosa con contenuti romantico-amorosi, o ancora i libri di avventura con molta azione, fughe, colpi di scena. Risulta quindi difficile differenziare cosa è di qualità e cosa non lo è. Ci aiuta però in questa direzione una tra le più importanti scrittrici per ragazzi: “Io penso che al bambino lettore interessi prima di tutto il suo oggi. La sua vita di

oggi, che vale la pena essere vissuta per quello che è (...). Le sue domande di oggi, i suoi dolori di oggi. Anche i suoi sogni e i desideri per il domani. Ma sognati e desiderati oggi” (Pitzorno, 1995, p.20). Questo non significa proporre ai giovani lettori solo storie di attualità ma, parafrasando le parole della scrittrice, proporgli quei testi che li facciano ragionare sulle loro esperienze facendo collegamenti con il vissuto passato e con i desideri per il futuro. Un altro criterio potrebbe essere quello della scoperta, della ricerca di quei libri dove le tematiche del contenuto non sono dichiarate esplicitamente ma emergono dalla lettura. Leggere libri di questo tipo è come fare un percorso di ricerca personale nel tentativo di scovare i punti focali della storia del singolo lettore, in quest’ottica altamente situata nel tempo e nello spazio.

La ricerca di libri per ragazzi di qualità, abbiamo visto quindi essere un compito primario per gli insegnanti che parte dal loro essere lettori di libri per ragazzi ma anche per adulti. Ciò infatti che cerchiamo nei libri per ragazzi, ciò che ci attrae e che ci convince di aver fatto una buona lettura, è esattamente quello che ci attira in un buon libro per adulti: la caratterizzazione dei personaggi, un’ambientazione adeguata e ben raccontata, vicende coinvolgenti per personaggi non abbozzati (trama accattivante), una storia interessante (tema del libro), uno stile ricco e non preimpostato (Vargas Llosa, 2011). Oltre a un carico emotivo che ci diverta, coinvolga, stimoli, solleciti in noi una risposta empatica, favorisca una migliore conoscenza di sé, ci aiuti ad arricchire il nostro linguaggio per definire meglio i nostri sentimenti, ci dia delle informazioni (Valentino Merletti, 1999, p.31). Ma una differenza tra la narrativa per bambini e quella per adulti c’è: se la narrativa per bambini è più definita e perimetrata, è anche molto carica di tensione, aperta a più letture possibili, attiva sul centro e sui margini (Cambi, Cives, 1996, p.251). Al contrario come si distingue, e si decide consapevolmente di avvicinarsi o tenersi alla larga, dalla cattiva letteratura? I cattivi romanzi “non sono il risultato della creazione ma della riproduzione di formule prestabilite, perchè sono un’opera di semplificazione (cioè di menzogna) mentre il romanzo è arte di verità (cioè di complessità), perchè facendo leva sui nostri automatismi addormentano la nostra curiosità, e infine, soprattutto, per il fatto che l’autore non c’è, né la realtà che pretende di descriverci” (Pennac, 1993, pp.127-128). E i cattivi romanzi, continua Pennac, sono quelli che più facilmente si incontrano lungo la nostra strada, ed è proprio incontrandoli che riusciamo a distinguerli e, da lettori consapevoli, cerchiamo poi quelli che sono davvero i

nostri compagni di essere. L'averli conosciuti ci spinge quindi alla frequentazione della buona letteratura (ibidem). Avere a disposizione molti libri tra cui scegliere, come è oggi, non facilita quindi il lavoro dell'insegnante ma, anzi, chiede un ulteriore aumento di competenze e una conoscenza ancora più accurata del settore. Quantità non è sinonimo di qualità e le scelte, soprattutto se fatte per altri come capita nella maggior parte dei casi agli adulti verso i lettori giovani, devono essere fatte consapevolmente e con responsabilità.

Le adeguate competenze bibliografiche, relazionali, metodologiche e del contesto nel quale si lavora, rappresentano il repertorio di strumenti adeguato per essere educatori alla lettura e per mettere in campo progetti consapevoli e eticamente responsabili. Avere a disposizione questo bagaglio permette agli insegnanti di rimettersi in gioco se il percorso pensato non funziona e di rivedere ogni volta con occhio critico i passaggi compiuti a partire dalla letture proposte o scelte assieme. Educatori alla lettura entusiasti, e competenti, innanzitutto lettori, stimolano i giovani al piacere della lettura in un percorso che sanno essere faticoso e che non può essere costellato di obblighi e imposizioni ma di ricerche, scoperte, esplorazioni. L'insegnante ha infatti una sua storia personale che riguarda il lettore o la lettrice che è diventato/a e non può rappresentare la storia delle letture di altri. Tale passaggio, che pare banale, è in realtà molto complesso in quanto il lettore forte (insegnante) ha la facoltà di dare consigli di lettura ai lettori deboli (alunni) in una fase molto delicata della loro storia di lettori. La facoltà di dare consigli può essere usata con correttezza e coerenza solo quando alla base vi è una conoscenza alta della letteratura a disposizione che permette una scelta rispettosa dei giovani lettori attraverso una proposta di titoli che vada incontro ai bisogni intellettuali di tutti. Il problema della scelta è una tematica fondamentale della buona educazione alla lettura a scuola "che va messa in relazione alle capacità di operare del bambino (aspetti linguistici, contenutistici e formali della storia), ma anche ai suoi interessi. Per questo motivo l'adulto facilitatore deve conoscere molto bene - lo ripeto - il mondo del lettore (bambino, ragazzo, adolescente), deve conoscerne il pensiero, i comportamenti, i desideri, e deve conoscere molto bene la produzione letteraria contemporanea per poter offrire alla discussione quei testi in cui i ragazzi potranno ritrovare se stessi e il loro mondo" (Sossi, 2011; in Chambers, 2011, pp. 21-22). Problema di non facile e immediata risoluzione che mette in campo non solo aspetti contenutistici assimilabili tramite una formazione ma anche attitudini personali, interesse, desiderio, tempo dell'adulto di riferimento. La proposta dell'insegnante deve quindi essere

contemporaneamente ricca e non invasiva, non derivare dai suoi soli interessi di lettura. La biblioteca di ciascun lettore è una scelta personale, è lo specchio del suo rapporto con i libri e la lettura, per questo “un elenco di libri che sia assolutamente necessario aver letti e senza i quali non si dà salute né cultura, non esiste. Vi è invece per ogni uomo un notevole numero di libri nei quali proprio lui, quel singolo uomo, può trovare soddisfazione e godimento” (Hesse, 1979, p.57). Infatti Hesse sostiene che ciò che deve interessare all’uomo non è l’aver letto il più possibile ma avere un’idea di quanto sia prolifica la produzione letteraria attraverso una scelta personale e libera delle letture a cui dedicarsi pienamente (ivi., p.10). La trasmissione quindi delle letture fatte non deve essere semplice trasmissione di informazioni e, dal lato dello studente, acquisizione di contenuti prestrutturati, ma può seguire un approccio costruttivista indirizzato all’interiorizzazione di una metodologia che renda autonomo il

Figura 2 - Dati ISTAT sulla lettura in Italia (2016)



lettore e che dia valore alla ricerca creando un continuum tra scuola e vita. L’insegnante deve essere in grado di rendere viva e partecipe l’esperienza dell’alunno attraverso una costruzione sociale della conoscenza improntata sul dialogo e su una interazione con gli ambienti socio-culturali.

1.3 Cenni storici

1.3.1 La situazione della lettura in Italia

Parlare di educazione alla lettura in prospettiva metodologica, come faremo in seguito, tenendo conto dei risvolti sociali, richiama necessariamente ad una riflessione sugli snodi contestuali e culturali che progressivamente negli ultimi decenni hanno configurato differenti istanze educative e nuove prospettive in chiave didattica. Già a partire dagli anni Settanta, anche nel panorama nazionale, la scuola ha assunto sempre più la connotazione di spazio educativo dove le competenze trasversali, in ottica di lifelong education, costituiscono la trama pedagogica per sviluppare traiettorie di crescita per la persona, i gruppi e la comunità. La competenza di lettura, come strumento di crescita culturale e personale, è sicuramente da annoverare tra quelle trasversali e fondamentali, come dichiarato dai documenti che vedremo tra poco. Partiamo prima dal descrivere una situazione allargata che permetterà di capire la condizione della lettura in Italia, per addentrarci poi nelle Indicazioni Nazionali e europee riferite alle istituzioni scolastiche e all'importanza del loro ruolo come educatrici alla lettura.

Da più fonti, e con continuità negli anni, sentiamo dire che la situazione della lettura in Italia è preoccupante. I dati ISTAT (gli ultimi risalgono al 2016 con il comunicato emesso nel dicembre 2017) ci confermano come la lettura non sia uno dei modi di trascorrere il tempo libero preferita dagli italiani, e se anche ci può fare tirare un respiro di sollievo la fascia dei lettori più giovani, che è quella che legge di più, rimaniamo comunque su numeri molto bassi. Dai dati emersi si possono ricavare alcune informazioni: il livello d'istruzione incide significativamente con il numero di libri che si leggono, continuano a rimanere delle divergenze tra il Nord e il Sud dell'Italia con meno di una persona su tre nelle regioni del Sud (27,5%) rispetto al 48,7% del Nord, le abitudini di lettura in famiglia incidono sulle abitudini di lettura dei figli con il 66,9% dei ragazzi che leggono tra i 6 e i 18 anni con entrambi i genitori lettori, contro il 30,8% di coloro che hanno genitori che non leggono. Ricordiamo che le percentuali appena lette si riferiscono a coloro di età superiore ai 6 anni che hanno letto almeno un libro all'anno, esclusi quelli per obblighi scolastici, senza riferimento alcuno rispetto alla tipologia o alla qualità della lettura.

La percentuale dei lettori di almeno un libro, inoltre, sta calando in modo costante dal 2012 passando dal 46,8% di quell'anno, al 40,5% del 2016, aumentano invece il numero di editori

presenti sul territorio italiano, aumentano il numero di titoli ma, diminuendo il numero di lettori, è in calo il numero di copie stampate per titolo. Lo stesso andamento emerge se limitiamo il settore di letteratura per ragazzi, anche in questo caso l'indagine comprende tutti i testi pensati per quel target senza alcuna discriminante circa l'aspetto qualitativo, con un aumento delle proposte editoriali, rispetto al 2015, del 4,5% in termini di titoli e del 6,6% per numero di tirature. "L'editoria educativo- scolastica ha visto crescere significativamente i titoli (+14,6%) ma diminuire ancor più decisamente il numero di copie stampate (-19,6%)" (ISTAT, 2017, p.4). Molti titoli stampati (4667) e numero di lettori in calo, si possono notare anche nella fascia dei più giovani, soprattutto in quella che va dai 15 ai 17 anni dove la quota è diminuita dal 53,9% del 2015 al 47,1% del 2016. Come si vede dalla linfografica prodotta dall'ISTAT, Figura 2, in occasione della Giornata Mondiale del Libro, 8 titoli su 100 sono per ragazzi con un incremento del 4,5% rispetto alla precedente rilevazione. Come già accennato nel precedente paragrafo, quantità non è però sinonimo di qualità e più sono i libri tra cui scegliere più deve essere competente colui che si occupa di selezionare (come avviene con gli insegnanti che propongono le letture agli alunni). Per rilanciare e giustificare una situazione sicuramente non positiva, gli editori, quasi il 40%, dichiarano che la causa è insita nel basso livello culturale della popolazione italiana, che rimane il fattore "principale che determina la modesta propensione alla lettura nel nostro Paese" (ivi., p.15). Un'altra alta percentuale di editori, il 38% circa, attribuisce invece tale criticità "alla mancanza di efficaci politiche scolastiche di educazione alla lettura" (ibidem), e il 31,5% alla fruizione continua di contenuti digitali. Come soluzione propongono di accrescere il numero di iniziative di educazione alla lettura, facendo ancora leva sulla quantità e non sulla qualità.

Altri dati che possono essere utili a dare un inquadramento alla ricerca sono quelli prodotti dall'indagine OCSE-PISA. Il Programme for International Students Assessment (Programma per la Valutazione Internazionale degli Studenti) è un'indagine triennale internazionale lanciata dall'Organizzazione per la Cooperazione Economica e lo Sviluppo (OCSE), rivolta ai ragazzi di 15 anni, con l'obiettivo di monitorare le loro competenze verso il termine della scuola dell'obbligo, e i cui ultimi esiti risalgono al 2015. La valutazione viene fatta su alcune materie scolastiche ritenute fondamentali (Scienze, Lettura e Matematica) e su una competenza trasversale (nel 2015 il problem solving collaborativo). L'ambito della

competenza della lettura è denominato Literacy⁶ di Lettura e definito come “la capacità degli studenti di comprendere, usare, riflettere e impegnarsi con testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare la propria conoscenza e il proprio potenziale, e partecipare alla società” (OCSE-PISA, 2015, p.5). Insieme alle prove cognitive, sono raccolte anche, tramite questionario, delle informazioni di contesto sia per gli studenti che per i dirigenti scolastici, oltre che a un questionario sulla familiarità con le tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC), uno sulla carriera scolastica, un questionario genitori e, per la prima volta nel 2015, un questionario docente. L’Italia si colloca in fondo alla classifica dei 35 Paesi cosiddetti avanzati aderenti al progetto (75 in tutto i Paesi partecipanti), arrivando nel 2015 al 34esimo posto confermando un divario importante tra nord e sud della penisola; soffermandoci sulle competenze di lettura il posto in classifica è il 26esimo tra i paesi industrializzati. Questo non è solo un numero ma è la fotografia di una situazione derivante dall’insieme degli ambiti indagati. Se si può quindi accendere una discussione sull’efficacia o meno delle prove Invalsi, strumenti di valutazione direttamente connessi all’indagine OCSE-PISA, rimane il fatto che gli esiti, paragonati a livello internazionale e incrociati con i dati di contesto, riportano una situazione come quella descritta. Ciò che viene misurato è la comprensione e l’utilizzo di testi scritti, la riflessione su di essi e l’impegno nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva della società. Inoltre con l’indagine del 2009, che aveva come focus proprio la lettura, viene introdotta la competenza di engagement: “l’engagement nei confronti della lettura implica la motivazione a leggere e racchiude un insieme di aspetti affettivi e di comportamento tra i quali il piacere e l’interesse per la lettura, la sensazione di avere il controllo su quanto si legge, il coinvolgimento nella dimensione sociale della lettura e un’attività di lettura assidua e diversificata” (OCSE-PISA 2009, p.25). Le difficoltà degli item di lettura permettono una classificazione a sei livelli crescenti di performance, dove ciascun

⁶ La literacy è qui intesa, come dettagliato nel paragrafo 3.2 “non come alfabetizzazione, dunque, cioè come mera capacità di decodificare segni e come abilità che si acquisisce una volta per tutte durante i primi anni di scuola, ma piuttosto come insieme di conoscenze, abilità e strategie in divenire, che gli individui sviluppano nel corso della vita, attraverso le interazioni con i pari e con i gruppi più ampi di cui fanno parte” (OCSE-PISA, 2009, p.23).

livello corrisponde delle competenze da base a elevate⁷. Rispetto alla media OCSE di Literacy di Lettura, l'Italia si colloca in ogni livello di performance sotto alla media, con cali importanti soprattutto nei livelli di difficoltà centrali riferiti a lettura e comprensione anche di semplici testi. Blezza Picherle ci ricorda come le prime avvisaglie evidenti di questa lacuna si ebbero nel 2001 con la diffusione dei risultati della prima indagine internazionale che indicava come i quindicenni italiani avevano difficoltà nel leggere testi non ostici (Blezza Picherle, 2015). Un'altra indagine da cui ricavare qualche dato significativo è lo studio IEA-PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Esso è uno studio internazionale promosso dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), ha avuto avvio nel 2001 e ha anch'esso come obiettivo una valutazione comparativa delle abilità di lettura ma riferito ai bambini al quarto anno di scolarità considerato, un punto nodale dello sviluppo dei bambini come lettori. Anche in questo caso lo strumento di rilevazione dati utilizzato è il questionario, l'indagine ha cadenza quinquennale, l'ultima risale al 2016 e si concentra sull'indagare due ambiti specifici: gli scopi della lettura e i processi di comprensione. La definizione di partenza di competenze di lettura da cui prende avvio lo studio è quella di Mullis e Martin (2015) riportata negli esiti dell'indagine: "la capacità di comprendere e usare quelle forme della lingua scritta richieste dalla società e/o ritenute importanti dagli individui. Il lettore competente è in grado di ricostruire il significato di testi di vario tipo e formato. Legge per apprendere, per fare parte di una comunità di lettori, a scuola e nella vita quotidiana, e per piacere personale" (IEA-PIRLS, 2016, p.6). Vengono anche fornite ulteriori precisazioni circa cosa si intende con il termine lettura, che sembrano

⁷ Ad esempio il livello più basso, 1b, richiede al lettore di localizzare una singola informazione dichiarata esplicitamente in una posizione chiaramente evidente in un testo breve, sintatticamente semplice e di formato familiare, come un testo narrativo o una semplice lista. Il testo di solito fornisce un aiuto al lettore, come la ripetizione dell'informazione o la presenza di figure o simboli familiari. La concorrenza tra più informazioni è minima. Nei compiti che richiedono di interpretare il lettore potrebbe dover fare semplici connessioni tra informazioni adiacenti. Il livello più alto, 6, invece richiede di effettuare inferenze multiple, confronti e contrapposizioni in maniera dettagliata e precisa. Essi richiedono la dimostrazione di una completa e dettagliata comprensione di uno o più testi e possono implicare l'integrazione di informazioni da più di un testo. I compiti possono richiedere al lettore di confrontarsi con idee non familiari, in presenza di più informazioni plausibili, e di generare categorie interpretative astratte. I compiti relativi alla scala *Riflettere e valutare* possono richiedere al lettore di ipotizzare o di valutare criticamente un testo complesso su un argomento non familiare, tenendo in considerazione molteplici criteri o prospettive, e di applicare conoscenze sofisticate esterne al testo. Una condizione saliente per i compiti relativi alla scala *Accedere e individuare* a questo livello è la precisione dell'analisi e un'acuta attenzione ai dettagli non evidenti nel testo (OCSE-PISA, 2009, p.35).

volgere la lettura nell'ambito delle soft skills. Si legge che la lettura è volta a fruire di un'esperienza letteraria “dove il lettore può farsi coinvolgere dal testo fino a immedesimarsi nei personaggi, nella storia, nelle idee e nell'atmosfera. La lettura di un testo letterario comporta questo coinvolgimento: da un lato richiede al lettore di portare al testo le proprie esperienze e conoscenze e dall'altro gli permette di esplorare situazioni e sensazioni nuove” (ivi., p.13). E ancora: “nella lettura per ricavare informazioni il lettore si confronta con aspetti del mondo reale. I testi che forniscono informazioni possono aiutare a capire come è il mondo e il perché del suo funzionamento da un punto di vista oggettivo, ma possono presentare anche il punto di vista dell'autore, la sua visione delle cose e le sue argomentazioni. Il lettore deve quindi affrontare questi testi con spirito critico per farsi una propria opinione” (ivi., p.14). I risultati dell'indagine presentano una situazione dove il punteggio italiano complessivo degli ambiti indagati è significativamente superiore alla media dei 22 Paesi EU partecipanti a PIRLS e alla media dei 26 Paesi OCSE partecipanti all'indagine ma allo stesso tempo è significativamente più basso del punteggio ottenuto dai Paesi in cima alla classifica (ivi., p.24). I dati inoltre sembrano indicare che la scuola italiana si occupa con attenzione degli studenti più deboli in lettura, mentre “potrebbe fare di più nel promuovere le prestazioni di chi si trova all'estremo alto della distribuzione, permettendo ai suoi studenti migliori di raggiungere risultati più elevati” (ibidem)⁸. Rispetto all'ambito degli scopi di lettura, gli studenti italiani, a differenza degli altri Paesi, presentano lo stesso punteggio, superiore alla media UE e OCSE, sia nella lettura a scopo letterario che quella a scopo informativo. A spiegazione di ciò si può supporre che “se l'assenza di differenze tra i due scopi di lettura si confermerà nelle prossime rilevazioni, si può ipotizzare che su di essa abbiano giocato e continueranno a giocare, tra l'altro, manuali scolastici, prove Invalsi e Indicazioni Nazionali del 2012, che da tempo orientano a dare uguale dignità alla lettura e alla comprensione di varie tipologie testuali fin dai primi anni di scuola” (ivi., p.47). Anche nei processi di comprensione (divisi tra individuare e inferire, interpretare, integrare e valutare) troviamo gli studenti italiani con una situazione analoga alla precedente, cioè punteggi superiore alla media senza differenze significative tra i vari processi. Abbiamo inoltre una differenza contenuta nei risultati tra i generi, mentre era elevata nell'indagine

⁸ Nel leggere e interpretare questi dati bisogna tenere in considerazione che gli studenti italiani al termine della scuola primaria hanno da 6 a 12 mesi di meno degli studenti della maggior parte degli altri Paesi europei coinvolti nello studio IEA-PIRLS.

precedentemente citata con uno squilibrio evidente tra maschi e femmine, rimane invece netto il divario tra nord e sud della penisola. Questi pochi e sintetici dati danno subito l'immagine di una rottura tra questi due momenti temporali dell'istruzione che avviene con molta probabilità nella scuola secondaria di primo grado.

1.3.2 Le indicazioni nazionali e internazionali

A fronte di tale quadro, vediamo quali sono le indicazioni nazionali, e internazionali, proposte per affrontare la questione della lettura anche a fronte dell'inserimento della comunicazione nella propria lingua di origine tra le otto competenze chiave dell'Unione Europea (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE). Infatti la situazione di emergenza nelle competenze di lettura non si riferisce solo al contesto italiano ma è presente in più aree geografiche tanto che "il Consiglio Europeo ha sollecitato gli Stati membri a ridurre in misura sostanziale il numero di giovani con competenze di lettura insufficienti (Consiglio dell'UE, 2008) e, nel novembre 2008, gli Stati membri sono stati invitati a concentrare la cooperazione sull'aumento dei livelli di competenza" (Commissione Europea, 2011, p.3). Lo studio prodotto dalla rete Eurydice, riferito agli anni 2009-2010 e pubblicato dalla Commissione europea nel 2011, dal titolo *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices* è un prodotto comparativo per vedere come i paesi europei agiscono per migliorare le competenze di lettura e per evidenziare le aree di competenza carenti; la sua disamina parte proprio dai dati delle indagini PISA e PIRLS a cui si è accennato in precedenza. Rappresenta quindi un buon punto di partenza per avere un quadro della situazione europea circa le capacità e la motivazione alla lettura⁹. Per capire meglio alcuni dati che tra poco leggeremo, ecco cosa questo rapporto intende per competenza di lettura: "la competenza di lettura si definisce come la capacità complessiva di capire, usare e riflettere sulle forme scritte della lingua per raggiungere la realizzazione personale e sociale. Essa va oltre le componenti cognitive del leggere (cioè decodificazione delle parole e comprensione del testo) per toccare altri aspetti relativi alla motivazione e all'impegno nei testi scritti" (ivi., p.7). Questi alcuni tra i punti salienti emersi dal corposo rapporto e inerenti la ricerca oggetto di questo scritto:

- "il problema dell'impegno nella lettura è affrontato in modi diversi dai curricula nazionali. Gli insegnanti ricevono sempre l'indicazione di non concentrarsi esclusivamente su testi letterari, ma di invogliare gli studenti a leggere una grande varietà di materiali. In

⁹ Lo studio è consultabile anche in lingua italiana esclusivamente online al seguente indirizzo: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Teaching_reading_IT.pdf. A questo si farà riferimento per le citazioni presenti in questo paragrafo.

base ai risultati della ricerca, l'apprendimento collaborativo basato su di un testo è una maniera efficace per accrescere la motivazione alla lettura" (ivi.p.13);

- "l'acquisizione di una solida base di ricerca e teoria nella formazione iniziale del docente è cruciale per offrire un insegnamento della lettura eccellente. Ci dovrebbe essere idealmente un rafforzamento successivo attraverso un aggiornamento professionale che comporti una visione di lungo termine, fornendo ai docenti le occasioni per riflettere sul loro lavoro partendo da una prospettiva orientata alla ricerca" (ivi, p.14);

- sempre in riferimento alla preparazione degli insegnanti, i programmi comprendono "strategie didattiche e tecniche di valutazione appropriate, la capacità di usare vari materiali didattici e un approccio equilibrato e serio alla conoscenza teorica e all'esperienza pratica" (ibidem);

- il tipo di formazione più comune è quella sul breve periodo (corsi, seminari, convegni), molto meno numerose sono le opportunità formative in prospettiva di lungo periodo o permanenti;

- la maggior parte dei Paesi Europei ha istituito degli enti a coordinamento delle attività di promozione della lettura extrascolastiche;

- "secondo il gruppo di studio sulla lettura RAND (2002), la comprensione della lettura dovrebbe essere già parte dell'insegnamento della lettura rivolto ai lettori principianti e non solo un elemento centrale dell'istruzione a livello post-primario, dopo che i lettori hanno già ampiamente imparato a padroneggiare le competenze di riconoscimento della parola. In particolare, l'istruzione nei campi della lingua orale, del vocabolario e della comprensione all'ascolto dovrebbero cominciare nella scuola preprimaria e continuare per tutta la scuola primaria" (ivi. p.36). Tra le strategie per favorire la comprensione è compreso anche l'apprendimento cooperativo con cui gli studenti imparano strategie di lettura e discutono insieme il materiale letto e che porta numerosi benefici. Pare che l'apprendimento cooperativo sia una strategia già avviata da numerosi Paesi con varie modalità. In Italia l'indicazione più diffusa è far lavorare gli alunni sugli stessi testi. Anche l'insegnamento reciproco è una strategia considerata molto valida;

- "dotare gli studenti di strumenti metacognitivi aiuta gli studenti, oltre che a migliorare nella comprensione della lettura, anche a costruire la fiducia in se stessi come lettori, il che,

a sua volta, può aumentare la loro ‘motivazione’ alla lettura. Una didattica che unisce cognizione e motivazione può quindi ottimizzare i risultati nella lettura” (ivi., p.39);

- il progetto ADORE (Teaching Struggling Adolescent Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries), prova a fare chiarezza sugli ostacoli alla motivazione alla lettura e a buoni risultati nella comprensione proponendo alcune soluzioni tra cui il coinvolgimento degli studenti, il lasciarli liberi nella scelta di fronte a un’ampia selezione di testi e il coinvolgerli nell’elaborazione di punti di vista personali. Queste strategie verranno discusse nei successivi capitoli in quanto considerati alcuni tra gli elementi chiave della metodologia idonea di un percorso di motivazione alla lettura;

- “nei documenti ufficiali per i livelli primario e secondario inferiore, possono essere chiaramente identificate delle tendenze nell’occorrenza delle varie strategie. Le due menzionate con più frequenza sono ‘fare supposizioni e ‘riassumere un testo’, seguite da vicino da ‘fare collegamenti tra le diverse parti di un testo’” (ivi., p.62);

- il coltivare un atteggiamento positivo verso la lettura, e verso i libri, emerge essere un elemento caratterizzante il contesto italiano dove tra gli obiettivi della lettura compare il trarre piacere estetico dalle opere letterarie;

- riguardo la lettura nel tempo libero non scolastico si parte dall’assunto che “le attività di ricerca e gli sviluppi delle politiche nel settore della competenza di lettura si sono solitamente concentrati sugli aspetti cognitivi della lettura, quali il riconoscimento e la comprensione delle parole. È sempre più provato che un altro fattore importante alla base della diversità di rendimento dei ragazzi è la lettura nel tempo libero e per divertimento. È stato più volte dimostrato che chi legge di più è un lettore migliore” (ivi., p.114). La lettura per divertimento ha un nesso positivo con una maggior comprensione dei testi letti, aumentando la motivazione che porta al leggere in quanto più comprendo più ne traggo piacere, e questo porta a essere lettori forti e, quindi in un percorso ciclico, a alimentare e migliorare nel tempo la capacità di comprensione;

- “i risultati delle indagini suggeriscono che i materiali di norma considerati dalla scuola meno validi della narrativa, come ad esempio riviste, giornali e materiali sul web possono in realtà spronare alcuni alunni a diventare lettori migliori. Una più ampia varietà di materiali da leggere nelle scuole potrebbe, per esempio, essere particolarmente utile

nell'accrescere l'interesse dei ragazzi verso la lettura visto che di norma essi tendono a trovare la narrativa meno allettante delle ragazze" (ivi, p.120).

Dagli elementi riportati si possono sintetizzare alcune conclusioni, tra le quali che a un numero molto basso di lettori non corrisponde un disinteresse, a scuola, verso le attività di motivazione alla lettura. Esse sono presenti nei documenti europei ma quello che pare mancare è una vera ottica di lungo periodo che, infatti, si scontra con le cosiddette attività di promozione della lettura che hanno soprattutto carattere episodico. Non sono fornite poi agli insegnanti indicazioni a livello metodologico se non il consiglio di alcune strategie che vanno sempre giustificate, calibrate e pensate rispetto al contesto. Inoltre nell'importanza data alla formazione delle insegnanti, oltre alla mancanza anche in questo caso di permanenza nel tempo, segnalata come elemento fortemente negativo dallo studio Eurydice, mancano gli aspetti conoscitivi dell'oggetto utilizzato nei processi di lettura e cioè del libro, della letteratura, della loro storia. Inoltre risulta essere molto marcato l'interesse verso gli aspetti valutativi i quali, invece, possono rappresentare un ostacolo all'avvicinamento alla lettura. Per quanto riguarda le attività di promozione della lettura, lo studio citato si concentra su quelle proposte dai Paesi al di fuori del contesto scolastico elencandone un numero molto elevato ma non considerando il collegamento che esse possono avere con la scuola. Se è vero che le abitudini di lettura partono dalla famiglia della quale si vive, ce lo dimostrano i dati ISTAT citati all'inizio, è pur vero che non può essere l'ambiente primario del buon esempio. Altrimenti coloro che non hanno esempi positivi in famiglia difficilmente riusciranno ad avere una familiarità non solo con l'atto della lettura, per parafrasare Iser, ma innanzitutto con l'oggetto libro continuando ad assimilarlo a un prodotto scolastico adatto a una valutazione. Approfondiamo ora il contesto italiano per avere un quadro di riferimento delle Indicazioni Nazionali.

Passando dal contesto internazionale al locale, scopriamo essere veritiera l'affermazione del ricco studio di cui si è appena scritto nel quale si sostiene che "in Italia (...) le riforme sono alquanto generali, ovvero non focalizzate specificamente sulla competenza di lettura" (ivi., p.49). Il contesto italiano infatti, oltre a non presentare un elevato numero di documenti ministeriali che regolamentino la lettura, le competenze in gioco e le attività annesse, è fornito di poche linee guida generali che tendono a escludere, o dare per scontati, alcuni passaggi. Il documento sicuramente più noto e rilevante risale al 2012 e sono le

Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione emesse dal MIUR, le quali hanno un richiamo diretto alle competenze chiave europee¹⁰. Le Indicazioni sono entrate in vigore nell'anno scolastico 2013-2014 per essere il punto di riferimento per la progettazione del curriculum da parte delle istituzioni scolastiche. L'importanza della lettura viene nominata per la prima volta nel documento nel paragrafo dedicato agli ambienti di apprendimento con un riferimento alla biblioteca. Essa, vista anche in una prospettiva multimediale, è "da intendersi come luogo privilegiato per la lettura e la scoperta di una pluralità di libri e di testi, che sostiene lo studio autonomo e l'apprendimento continuo; un luogo pubblico, fra scuola e territorio, che favorisce la partecipazione delle famiglie, agevola i percorsi di integrazione, crea ponti tra lingue, linguaggi, religioni e culture" (MIUR, 2012, p.26). Come tutti gli spazi della scuola anch'essa deve essere flessibile per valorizzare e facilitare la conoscenza e l'esperienza degli alunni. Gli ambienti di apprendimento inoltre devono favorire l'esplorazione e la scoperta, oltre a incoraggiare l'apprendimento collaborativo che può essere attuato anche con l'uso delle nuove tecnologie. Il dare valore alla scoperta di nuova conoscenza in un clima meno individualistico e più di comunità richiede, quindi, agli ambienti di essere flessibili e aperti a strategie didattiche che permettano di realizzare attività in forma laboratoriale: "il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento" (ivi. p.27). Si entra nel vivo dell'argomento quando le Indicazioni entrano nello specifico della materia 'italiano' per la quale nel primo ciclo di istruzione è prevista da parte degli alunni l'acquisizione degli strumenti necessari a un livello di alfabetizzazione funzionale attraverso l'ampliamento del patrimonio orale, le competenze di lettura e scrittura e un arricchimento del lessico. Parallelamente a questi ambiti deve procedere lo sviluppo della strumentazione legata agli aspetti del significato e della

¹⁰ Nelle Indicazioni Nazionali è sottolineato come tali competenze rappresentino il traguardo da raggiungere ma nell'ottica dell'autonomia scolastica che si fa garante della pluralità delle visioni della società contemporanea: "la diversità di obiettivi specifici, di contenuti e di metodi di insegnamento, così come le differenze storiche e culturali di ogni paese, pur orientati verso le stesse competenze generali, favoriscono l'espressione di una pluralità di modi di sviluppare e realizzare tali competenze. Tale processo non si esaurisce al termine del primo ciclo di istruzione, ma prosegue con l'estensione dell'obbligo di istruzione nel ciclo secondario e oltre, in una prospettiva di educazione permanente, per tutto l'arco della vita" (MIUR, 2012, p.9).

comprensione del testo, che non deve esaurirsi nel primo ciclo scolastico. Infatti, oltre alla motivazione funzionale del saper leggere, la pratica della lettura è considerata centrale in quanto “momento di socializzazione e di discussione dell’apprendimento di contenuti, (...) momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell’allievo” (ibidem). Per acquisire le competenze necessarie all’attribuire un adeguato valore al momento della lettura, il documento indica alcune strategie possibili come la lettura ad alta voce, la cura dell’espressione e la pratica di operazioni cognitive atte alla comprensione del testo. Alla comprensione è dato particolare rilievo e si propone, come strategia, quella del dibattito e del dialogo. Inoltre la lettura ha lo scopo di far conoscere e incontrare le storie di ogni tempo e civiltà, di avvicinare l’altro, di alimentare la fantasia, l’attenzione e la curiosità: “tutte queste esperienze sono componenti imprescindibili per il raggiungimento di una solida competenza nella lettura e per lo sviluppo di ogni futura conoscenza” (ibidem). Si fa riferimento anche a come la lettura a scuola vada praticata con costanza e su diverse tipologie di testo senza, quindi, soffermarsi solo su quello letterario come il racconto o il romanzo, e trovando spazio anche per la lettura personale e per l’ascolto di testi letti da altri. La lettura fatta dall’insegnante, continuano le Indicazioni, deve essere abituale, non finalizzata, con il solo scopo di aumentare il piacere di leggere, e praticata dagli insegnanti di tutte le discipline. Infine, in accordo con i presupposti teorici che abbiamo delineato nei paragrafi precedenti, il documento indica la pratica della lettura come attività autonoma per tutto l’arco della vita. Sottolinea come per rendere possibile tutto ciò, siano necessari gli ambienti adatti nei quali poter accedere costantemente ai libri, cartacei e digitali, e le condizioni per far sorgere il desiderio di leggere, di esplorare, di conoscere. La lettura quindi, per studio e spontanea, va praticata per arrivare al “piacere estetico dell’incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come premessa ad una prima educazione letteraria, che non si esaurisce certo nel primo ciclo di istruzione” (ivi., p.29). A quali obiettivi, rispetto alla lettura, deve puntare quindi uno studente messo nelle condizioni sopra indicate? Leggere e comprendere testi di vario tipo, individuarne il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi; leggere testi di vario genere facenti parte della letteratura per l’infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formulare su di essi giudizi personali; utilizzare abilità

funzionali allo studio: individuare nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato, sintetizzarle e metterle; acquisire un primo nucleo di terminologia specifica. Al termine della scuola secondaria di primo grado, inoltre, deve saper leggere testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e costruirne un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti (ibidem). Dalle Indicazioni Nazionali sembra, quindi, che i presupposti teorici per un buon approccio all'educazione alla lettura siano presenti e evidenti, con intenzionalità che vanno ben oltre la valutazione della comprensione del testo ma molto più verso lo sviluppo della persona, della sua crescita e delle sue prospettive al di fuori della scuola. Da pochi mesi, febbraio 2018, le Indicazioni sono state rivedute con l'emissione di un nuovo documento ("Indicazioni nazionali e nuovi scenari") che, lasciandole pressoché uguali, le ripropone dal punto di vista delle competenze di cittadinanza con un ulteriore focus sugli ambienti di apprendimento e un doveroso approfondimento sugli aspetti legati alla progettazione didattica e alle componenti digitali. Significative a riguardo sono le seguenti dichiarazioni che emergono dall'aver registrato, nei cinque anni di attività delle Indicazioni Nazionali del 2012, il rimanere di situazioni di incertezza e disorientamento nei rispetti di modelli didattici nuovi: "Le proposte didattiche e le modalità di verifica e valutazione dovrebbero essere coerenti con la progettazione curricolare, evitando di frammentare la proposta didattica in miriadi di progetti talvolta estemporanei e non collegati tra di loro e con il curriculum. I percorsi didattici messi a punto dovrebbero essere formalizzati in modelli che li documentino, consentano la verifica e la valutazione e la trasferibilità ad altre classi, nonché la capitalizzazione per gli anni successivi, razionalizzando così le risorse e costruendo progressivamente intenzionali, coordinate e condivise pratiche di Istituto" (MIUR, 2018, p. 17). Un appunto quindi metodologico sull'ottica temporale con la quale sono costruiti i progetti a scuola e sulla documentazione che ne porta memoria, a favore della creazione di coordinate operative di riferimento utili a tutto l'Istituto. Riguardo gli ambienti di apprendimento, e quindi anche le biblioteche scolastiche, in questo momento, luglio 2018, l'ISTAT si sta interessando alle biblioteche tramite un'indagine, in collaborazione con il Ministero per i Beni e le Attività Culturali, le Regioni e le Province Autonome, volta a "fornire una mappatura esaustiva e puntuale delle biblioteche statali e non statali, pubbliche e private, presenti nel territorio nazionale, delle loro caratteristiche strutturali, del patrimonio posseduto, delle attività e dei servizi erogati. Mediante la messa a regime dell'indagine sarà

possibile produrre dati aggiornabili e confrontabili nel tempo, al fine di fornire una serie storica, almeno sui dati più significativi” (ISTAT, 2018)¹¹. L’indagine, fatta attraverso un questionario, si è occupata di indagare i servizi offerti, i volumi presenti e le attività svolte. Seppur povera nella raccolta di informazioni, mancano per esempio dati rispetto all’utenza e al numero di prestiti, è un punto di partenza per tener monitorato uno dei luoghi per eccellenza dedicati alla lettura. Questo interesse emerso inoltre assume maggior significato se si pensa che in Italia “è stato sviluppato il Servizio bibliotecario nazionale. Esso combina circa 4000 biblioteche pubbliche, enti locali, università, scuole, accademie e istituzioni pubbliche e private in un sistema cooperativo che si basa su una rete nazionale. Di conseguenza, le biblioteche italiane, pur essendo autonome, sono unite attraverso un catalogo comune che raccoglie le collezioni delle biblioteche che fanno parte della rete” (Commissione Europea, 2011, p.126). L’interesse verso le biblioteche inoltre fa ben sperare, una volta che saranno pronti gli esiti dell’indagine, in un qualche movimento in direzione anche degli altri luoghi culturali dove la lettura può essere tra le protagoniste, a partire proprio dalla scuola.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo, e la successiva integrazione, non sono gli unici documenti nel panorama italiano che provano a porre le basi per dare luogo a processi di risignificazione del fare scuola. Accanto a essi infatti non si può non nominare la Legge 107/2015, cosiddetta la Buona Scuola. Essa, emanata nel 2015, ha alcuni punti cardine. Tra essi il dare piena attuazione all’autonomia delle istituzioni scolastiche “per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l’abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei

¹¹ Un interesse verso la biblioteca si può trovare in documenti di anni precedenti, con riferimento ad esempio in particolare all’*O.M. del 10 agosto 1989 n.282*, testo rilevante perchè “contiene un’idea radicalmente nuova della scuola e delle sue funzioni, e di conseguenza della biblioteca scolastica. L’elemento di novità è costituito dal fatto che si riconosce, almeno implicitamente, che la struttura istituzionale e la vita didattica e pedagogica della scuola, per la loro complessità, non sono più in grado di dare risposte credibili alle numerose esigenze educative che emergono dalla comunità scolastica” (Tassi, 2000, p.17).

cittadini” (Legge 107/15, art.1). Vi è poi l’introduzione del nuovo PTOF (Piano triennale dell’offerta formativa), un nuovo piano per le assunzioni, una diversa configurazione della figura del preside e dell’organico, la possibilità di personalizzare parte del curriculum scolastico dello studente (nel triennio conclusivo delle scuole superiori), un budget annuale per l’insegnante per le spese di aggiornamento, libri compresi. Non poteva mancare un’attenzione alle competenze digitali e all’innovazione tecnologica, oltre che alla didattica laboratoriale in linea con i documenti europei e in stretto collegamento al PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale, per approfondimenti si veda il capitolo 3): “al fine di sviluppare e di migliorare le competenze digitali degli studenti e di rendere la tecnologia digitale uno strumento didattico di costruzione delle competenze in generale, il Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca adotta il Piano nazionale per la scuola digitale, in sinergia con la programmazione europea e regionale” (ivi., art.1, comma 56). Nella Legge 107/15 mancano però specifici approfondimenti al libro, alla lettura, alla biblioteca scolastica. Non potendo sapere le cause di questa assenza, si può però affermare che rimane una lacuna importante in quanto il libro e le attività a esso collegate, per essere considerate parte rilevante e attiva dei processi scolastici, devono essere inserite nei piani che le regolamentarizzano. Anche nella giusta importanza data alla formazione docenti¹² (DM 797 del 19 ottobre 2016 con il quale è stato adottato il Piano nazionale di formazione del personale docente per il triennio 2016-2019), non compaiono riferimenti, o meglio sembrano essere dati per scontati, alla conoscenza del mondo dell’editoria, alle componenti dell’oggetto libro, alla storia della letteratura per l’infanzia, alla lettura a partire dagli insegnanti come esempio educativo, alla lettura espressiva. Eppure l’inserire questi aspetti nelle possibilità della formazione continua poteva essere un ottimo punto di partenza in prospettiva di educazione alla lettura permanente. Sembrano essere scomparse le dichiarazioni della Circolare Ministeriale 27 marzo 1995, n. 105, dove si definiva con lungimiranza “l’educazione alla lettura come uno dei principali obiettivi della scuola”, arrivando a proporre un piano nazionale di educazione alla lettura con un quadro teorico di riferimento e linee operative sempre nel rispetto dell’autonomia di programmazione e organizzazione didattica.

¹² I docenti intesi come soggetti attivi dei processi, seguendo le migliori esperienze formative che mettono a disposizione un repertorio di metodologie innovative (Zecca, 2016).

Se vi è quindi una crisi della lettura, e alcuni buoni spunti derivanti da documenti nazionali e internazionali anche se offerti in modo disorganico, si crede che essa debba essere interpretata realmente come una sfida da affrontare inserendovi nuovamente indicazioni chiare e programmatiche che siano da strada maestra per insegnanti formati adeguatamente sull'argomento. Soprattutto se essa, come dichiarato in tutti i documenti citati, non è più solo l'acquisizione di competenze di alfabetizzazione ma rientra nelle competenze trasversali come lettura estensiva, di piacere, da coltivare anche nel tempo extra scolastico. Questo è in stretto collegamento con la richiesta di una maggiore educazione alla cittadinanza per la quale le conoscenze acquisite per trasmissione possono essere reinvestite nella vita sociale diventando competenze trasversali. I ragazzi devono percepire che gli adulti con cui crescono (genitori, insegnanti, educatori) danno valore all'atto della lettura, e alla letteratura in generale, (Chambers, 2011) per poter considerare il momento del leggere non un compito o una pura attività di occupazione del tempo ma un investimento per il presente e per il futuro. E anche quando la presenza degli adulti in famiglia non è esempio positivo o a essa si aggiungono altri ostacolo socio-culturali (pensiamo al già citato divario purtroppo presente ancora oggi in Italia tra nord e sud del Paese), allora la scuola deve andare oltre i dati e agire per rimuovere gli ostacoli in modo da permettere a tutti di avere la possibilità di diventare lettori autonomi e critici (Bandini, 2014). "La crisi della lettura va letta tra le righe, senza fermarsi ai dati quantitativi o agli entusiasmi prodotti nell'immediato dalle attività promozionali. Invece è necessario avvalersi di studi e ricerche pluridisciplinari, oltre che di osservazioni sul campo, per connotare meglio un problema così complesso e sfuggente a causa delle molteplici variabili interessate. Altrimenti si rischia di porsi degli obiettivi educativi falsati, perchè non rispondenti alla realtà" (Blezza Picherle, 2015, p.22).

1.3.3 Il libro non di testo: l'educazione alla lettura a scuola

“Ogni discorso sulla funzione del libro rimanda al problema dell'educazione alla lettura e ad una pedagogia che non si limiti all'indicazione di traguardi formativi, ma che si costruisca attraverso la conoscenza del lettore, visto nella sua situazione esistenziale, nei suoi bisogni, nei suoi interessi, nei suoi diritti, nella sua capacità e nelle sue domande. Inoltre il segreto per una buona educazione alla lettura è far nascere nella persona, fin dalla più tenera età, la passione di voler conoscere, sapere, imparare stimolando la curiosità, grande alleata per chi opera nel settore della formazione” (Devoti, 2000, p.15).

In questo paragrafo si danno brevemente le linee guida che, nel contesto italiano, hanno indirizzato l'uso e la considerazione attuali del libro di narrativa, con riferimento soprattutto alla dimensione scolastica. Nonostante un crescente interesse per il genere letterario ‘letteratura per bambini e ragazzi’¹³, considerato da poco una branca editoriale a sé, un aumento considerevole delle iniziative promozionali e dei corsi di formazione/aggiornamento sul tema, un interesse rinnovato da parte del pubblico adulto, il libro di narrativa fatica a trovare una sua meritata collocazione a scuola. Le responsabilità “sono di un'intera società, che di norma riserva ai bambini e ai ragazzi, per quel che riguarda (...) i loro primi incontri con la lettura, un'attenzione svogliata e modesta, minima se non piuttosto assente del tutto, non intendendone le qualificanti valenze per tutto il successivo svolgimento personale e culturale” (Cambi, Cives, 1996, p.10). D'altronde gli adulti stessi, come abbiamo letto dai dati presentati in precedenza, leggono poco, in modo distratto, veloce, superficiale: il testo scritto è diventato, per i bambini e per gli adulti, troppo faticoso richiedendo uno sforzo e un intervento attivo dell'immaginazione che implica il rinvio della soddisfazione (ivi., p.11). La fatica che la lettura richiede va a braccetto con un'impostazione scolastica al libro di tipo formale che si sofferma sulla funzione didascalica della letteratura per bambini e ragazzi e non su quella letteraria, che è invece strumento generatore di sviluppo cognitivo, creativo e emozionale. Il libro entra quindi a scuola con finalità didascaliche e educative, il suo uso storico lo si può definire di tipo “moralistico di conformazione ai valori dominanti con una

¹³ Non è questo il contesto per descrivere la lunga e interessante disamina circa la scelta del termine più appropriato. Ci limitiamo a indicare che nella tesi in oggetto ci riferiremo al genere indicandolo con il termine ‘letteratura per bambini e ragazzi’, a voler indicare un arco temporale che va dalla nascita fino all'adolescenza

sottovalutazione dei caratteri stilistici” (Catarsi, 2006, p.15). Dagli anni Sessanta e Settanta¹⁴ vi è un cambio di rotta con un recupero colto della letteratura per l’infanzia e per ragazzi con storie non scritte, solo, per edulcorare, ma per divertire e avvicinare i ragazzi al mondo reale e alle emozioni che esso suscita (ivi., p.17). Vi è un’uscita dal limbo didascalico nel quale il libro per bambini e per ragazzi appariva come un contenitore di lezioni morali e educative, arrivando invece a far scoprire le sue allusioni più segrete (Cambi, Cives, 1996, p.79)¹⁵. Una rottura in questa direzione è stata sicuramente l’opera di Gianni Rodari¹⁶ che ha dato un forte contributo innovativo sia a livello stilistico che di contenuto con apprezzamenti derivati sia dal mondo adulto che, più importante, dal mondo bambino attraverso uno sviluppo di temi socialmente innovativi. Rodari porta un nuovo approccio al libro per bambini e per ragazzi, non scolasticistico, favorendo “itinerari didattici volti a liberare fantasia, creatività e pensiero divergente e più in generale a valorizzare le facoltà logiche della psiche, condizione per la formazione di un uomo completo, libero da condizionamenti, membro responsabile di una società democratica” (Nobile, Giancane, Marini, 2011, pp.94-95). Proseguendo si può trovare una seconda rottura negli anni Ottanta con la figura di Bianca Pitzorno¹⁷ che attraverso il racconto di storie accattivanti, quotidiane e allo stesso tempo nutrite di elementi presi dal fantastico alimenta l’immaginazione (Catarsi, 2006, pp.18-19). Accanto a loro vi sono non solo altri autori ma anche specifiche realtà editoriali che danno spazio e fiducia alla letteratura per bambini e ragazzi: nel 1987 nasce la colonna Gl’Istrici della Salani, nel 1988 gli Junior Mondadori, nel 1992 il Battello a Vapore della Piemme, segnando l’avvio di un fruttuoso processo di arricchimento del panorama editoriale che inizia ad allontanare il libro per ragazzi dall’essere considerato fonte di indottrinamento (ibidem). Lo colloca inoltre in un’area di cui

¹⁴ Negli stessi anni ’70 la disciplina ha iniziato a entrare nel contesto accademico eleggendo principalmente due modelli: quello patavino con Anna Maria Bernardinis, e quello bolognese con Antonio Faeti, il primo orientato maggiormente a un piano storico-pedagogico, il secondo a una dimensione artistico-educativa (Fava, 2011, p. 155).

¹⁵ Volendo ampliare il discorso è interessante, per l’ambito di nostro interesse, sottolineare come il Novecento rappresenti anche il secolo nel quale, da parte sia della critica letteraria che della pedagogia, si passa dalla centralità dell’autore alla centralità del lettore (Luperini, 1998), in linea con il lettore attivo e partecipe alla costruzione del testo descritto nei paragrafi precedenti.

¹⁶ Tra i numerosi volumi possiamo ricordare “Filastrocche in cielo e in terra” 1960, “Favole al telefono” 1962, “La torta in cielo” 1966.

¹⁷ Ricordiamo tra i tanti “Extraterreste alla pari” 1979, “La casa sull’albero” 1984, “Ascolta il mio cuore” 1991.

è difficile trovare un perimetro scientifico chiuso e che lo comprenda in tutte le sue componenti, in quanto è un sapere sulla cui riflessione convergono metodi e strumenti derivanti da varie discipline (Lollo, 2014). Si può quindi definire ‘di confine’, dato che si pone nel punto di intersezione di più saperi sollecitando ed esigendo un approccio integrato ai problemi e chiamando in causa numerose competenze interdisciplinari: storiche, estetico-letterarie, pedagogiche, didattiche, sociologiche, antropologiche, semiotiche, statistiche, demologiche, massmediatiche e altre ancora (Nobile, 2011; Nobile, Giancane, Marini, 2011). Infatti l’identità della letteratura per bambini e ragazzi non è lineare ma ha complessi codici culturali, richiede un’elaborazione cognitiva, utilizza numerosi lessici, coinvolge diverse capacità di lettura, ha, in sintesi, una gestualità polimorfa (Cambi, Cives, 1996, p.46). Si può sostenere che a partire da questi mutamenti e fino alla fine del XX secolo, si sia assistito a un passaggio strutturale che, in accordo con Ascenzi, porta al tramonto di due di quelli che erano i presupposti fondamentali della ricerca nel settore: la lettura e l’interpretazione della letteratura per bambini e ragazzi con gli stessi strumenti e metodologie di qualsiasi altro genere letterario, e la sua classificazione nei generi minori (Ascenzi, 2002). Oggi possiamo sostenere che la produzione letteraria per bambini e ragazzi sia ricca e che il settore si sia ritagliato, meritatamente, un posto di riguardo con, all’interno di una produzione dai numeri di stampa molto elevati rispetto al reale pubblico di lettori, diverse note editoriali di qualità. La produzione contemporanea italiana oggi è “meno moralistica di un tempo e più incline a trasformare il libro in un oggetto di gioco intellettuale ed immaginativo” (Bellatalla, 2016, p. 25). Questo grazie anche al fiorire di case editrici che, anche in modo indipendente, hanno investito in questo settore (ibidem).

Che posto allora può trovare la letteratura per bambini e ragazzi a scuola? Che mosse può compiere per mantenere il riconoscimento che ha faticosamente guadagnato? Seguendo le indicazioni di Cambi possiamo sostenere che il suo riconoscimento si basa sull’imprescindibilità del racconto nella costruzione dell’io-come-sè, sul ritorno al testo come luogo di organizzazione del racconto, sul bisogno da parte degli educatori di saper leggere la struttura, il significato e il valore della testualità attraverso una sua analisi critica, sulla complesso gioco dei testi per bambini che devono essere portati a fare una scelta consapevole (Cambi, 2011, p.19). Queste condizioni sono necessarie per far sì che la lettura, oltre ad atto tecnico di fatica, non perda la sua dimensione di incanto (Anello, 2011, p.171). In questa

direzione assume rilevanza sull'acquisizione di status di lettore, a partire soprattutto dalla scuola primaria, l'apprendimento strumentale della lettura, che "se svolto con in un clima demotivante, ansiogeno, o con l'applicazione di metodi e tecniche incongrui, rischia di indurre atteggiamenti di ripulsa e di disaffezione per l'apprendimento specifico e per la stessa scuola, suscettibili di estendersi al mondo della narrativa e della carta stampata in genere" (Nobile, Giancane, Marini, 2011, p.189). L'avvio alla lettura rappresenta una fase molto importante nella vita di un lettore e se intesa come fondamento per il piacere della lettura, come apertura al mondo dei sentimenti e dei pensieri, allora rappresenta il problema di fondo di tutta la scuola e di tutto il processo educativo (Picco, 1974). La scuola infatti, nonostante la rilevanza e l'influenza delle abitudini alla lettura nell'ambiente domestico, si fa luogo di tale processo educativo. A prescindere dal bagaglio familiare con il quale il bambino si presenta a scuola, una volta che il bambino è in aula il fattore più importante per imparare a leggere è il modo con cui il maestro gli presenta la lettura e la letteratura (il suo valore e significato). Se la lettura gli sembra un'esperienza interessante, valida e gradevole, allora lo sforzo che richiede l'apprendimento della lettura avrà come ricompensa gli immensi vantaggi che offre il possesso di tale capacità (Bettheleim, Zelan, 1989) Un'attenzione particolare deve essere quindi posta a scuola, non solo nella delicata fase dell'apprendimento della lettura, alla scelta dei libri e alle strategie con cui vengono proposti, e allo stesso modo i luoghi della scuola adibiti alla lettura (biblioteche di classe, biblioteche scolastiche, laboratori) devono essere dotati di libri di qualità e organizzati in modo che sia consentita agli alunni una frequenza adeguata che porti a un'abitudine all'oggetto libro. Infatti l'educazione alla lettura a scuola va oltre all'insegnamento della lettura strumentale, nonostante si è appena sostenuto esso sia basilare, e va verso la conquista della capacità di 'saper leggere' per la quale non esistono metodi o formule generalizzabili (Devoti, 2000, p.18). Questo schieramento che dura nel tempo può essere affrontato mettendo a disposizione del corpo docente gli strumenti idonei per attivare delle pratiche didattico-educative che tengano in considerazione contemporaneamente i due aspetti. Infatti "il bambino, pur acquisendo buona capacità tecnica nel leggere in quanto a precisione, velocità, pronuncia, grado di comprensione, potrebbe percepire l'inutilità di queste abilità se, parallelamente, non svilupperà un atteggiamento di sincero interesse per la lettura" (Moretti, 1993, p.15). Inoltre, la coltivazione dell'interesse, con a latere l'attenzione per la comprensione, è compito di tutti

gli insegnanti essendo la lettura disciplina trasversale. Le pratiche di educazione alla lettura a scuola devono essere frutto di un lavoro di rete integrato in un progetto sistematico di collaborazione fra i vari soggetti. Pensare in questa direzione cooperativa permette, ai soggetti responsabili delle scelte scolastiche, di essere allo stesso tempo attori e agenti di progetti educativi con fondamento pedagogico che hanno vita in quei contesti caratterizzati da un sistema formativo integrato (Frabboni, 1992; 2005). La scelta condivisa degli insegnanti, anche rispetto alle letture, parte dalla decisione riguardante l'antologia. Essa rappresenta la prima e più immediata forma di lettura di testi di narrativa a scuola, all'interno della quale i testi si presentano non in versione integrale, ma con adattamenti e rivisitazioni, il cui scopo è confermato dalla presenza di esercizi collegati. A fianco ad essi si trovano le proposte di case editrici scolastiche, o con collane specifiche, che propongono in gran parte o testi appositamente scritti o, anche in questo caso, riduzioni. Questo approccio riduttivo alla lettura non è di scarsa considerazione se si considerano gli esiti delle abitudini di lettura una volta intrapreso il percorso scolastico in quanto "la lettura come scelta autonoma sembra infatti subire una flessione proprio in corrispondenza alla crescente richiesta di lettura attiva rivolta al bambino dal lavoro scolastico, quando cioè la pratica del leggere viene per lo più collegata al 'compito' e a una non chiara diversificazione negli usi" (Gherardi, 1999, p.89). Torna quindi in rilievo il tema di una scelta adeguata rispetto alle diverse possibili forme di approccio al libro di narrativa, e a una scelta adeguata di materiali, momenti e luoghi (ibidem). Anche quando il testo di narrativa proposto dall'insegnante alla classe si trova all'interno di un'antologia, e quindi non frutto di un percorso didattico ideato personalmente, esso dovrebbe essere presentato non solo come esercizio volto alla successiva analisi del testo o comprensione del contenuto, ma reinserito nel contesto di letterarietà che gli appartiene. Anche i programmi ministeriali, partendo da quelli riferiti agli anni nei quali la letteratura per bambini e ragazzi ha recuperato di valore, danno indicazioni nella medesima prospettiva. Infatti partendo proprio dal periodo in cui la letteratura per bambini e ragazzi ha riscontrato una più specifica e rinnovata attenzione, in parallelo si possono rilevare programmi ministeriali che vanno nella stessa direzione. Sia i programmi della scuola media del 1979 che quelli della scuola elementare del 1985, per usare le terminologie dell'epoca, si occupano di educazione alla lettura con suggerimenti diretti rispetto alla pratica della lettura e al ruolo dell'insegnante nello stimolarne e accrescerne la motivazione degli alunni. Inoltre, con il fine

di abituare a un rapporto costante con il libro, nei programmi è sollecitato l'accesso diretto alla biblioteca e tempi adeguati alla lettura personale. (Boero, De Luca, 2009, pp.288-289). I principi narrati nei programmi derivano da un lungo periodo di iniziative con protagonisti associazioni di insegnanti, educatori (fra cui i sopra citati don Milani e Mario Lodi), studiosi, ricercatori, editori impegnati nell'affermare la centralità della questione della lingua e della lettura nella vita scolastica (ibidem). Nei successivi provvedimenti, le riforme Berlinguer del 1996 e del 1998, e la riforma Moratti degli inizi del 2000, si va verso un alleggerimento della concezione di lettura che si presenta "meno intesa come un'esperienza formativa fondamentale, profonda e riflessiva, di natura anche estetica, e sempre più come la capacità di utilizzare diversi codici interpretativi" (ivi., p.290). Il ruolo cognitivo e estetico è riacquisito dalla lettura con le Indicazioni Nazionali del 2007, e quelle del 2012 già citate nel precedente paragrafo, dove tornano riferimenti al gusto e al piacere della lettura, oltre che allo sviluppo di una capacità autonoma di lettura che duri tutta la vita. Tali obiettivi non sono raggiungibili con la lettura esclusiva dei brani presenti nelle antologie ma vanno collocati dagli insegnanti in un percorso educativo di lungo periodo. Il libro non di testo a scuola, nell'aiutare a trovare la strada al lettore motivato più volte chiamato in causa, deve porsi quindi come presenza costante e deve trovare spazi e luoghi idonei. Non sono sufficienti le riduzioni, seppur giustificate e collocate in un percorso di senso, ma vi è bisogno di un contatto con l'oggetto libro che conduca il lettore a porsi delle domande al di là dell'esercizio di comprensione. Inoltre oggi il libro non di testo ha numerose possibilità di entrare a scuola anche grazie a un insieme di iniziative corrolarie¹⁸. In Italia sono presenti infatti numerose associazioni, librerie, case editrici che si occupano di attività di questa natura e che cercano nella scuola l'interlocutore preferenziale. A queste si aggiunge un considerevole aumento di iniziative di formazione dedicate al corpo docente, anche su argomenti specifici. L'aspetto più importante dell'educazione alla lettura a scuola rimane comunque la possibilità data agli alunni di incontrare molti libri di qualità, di poterli frequentare spesso e con le giuste modalità.

Vedremo nel capitolo successivo come a scuola questi passaggi non siano ovvi ma necessitino da parte degli insegnanti una serie di competenze per renderli abili nel trovare rimedi ai possibili ostacoli presenti.

¹⁸ Per precisione definitoria, andrebbero inserite nelle attività di promozione della lettura, e non di educazione alla lettura.

2. Prospettive didattiche e metodologiche per sviluppare la competenza chiave della lettura

In questo capitolo verranno presentati gli assunti sui quali la ricerca si è basata per la gestione del gruppo, le attività di formazione e l'organizzazione di progetti di educazione alla lettura. I medesimi fondamenti sono stati forniti alle insegnanti come base metodologica e didattica, e da loro messi in pratica nel lavoro in aula. Cooperazione e collaborazione (nell'apprendimento e nel lavoro in gruppo), comunità di pratica, didattica per progetti, non sono quindi solo le procedure didattiche su cui si è basato il progetto di ricerca ma *modus operandi* della ricercatrice nella ricerca stessa e delle insegnanti nelle aule. Partiremo da una breve introduzione sulla cornice teorica di questo capitolo e cioè il costrutto di competenza e la didattica per competenze. Ci addentreremo poi nelle procedure didattiche alla base del ruolo e della formazione degli insegnanti intesi come educatori alla lettura, per soffermarci infine sui format e le tecniche attraverso le quali si può sviluppare l'educazione alla lettura a scuola. Collegheremo quanto scritto in ogni sezione all'ambito educazione alla lettura per indagare come la competenza trasversale della lettura può essere sviluppata, attraverso quali modelli metodologici e impostazioni didattiche.

2.1 Dal costrutto di competenza alla didattica per competenze

Alla base delle prospettive didattiche e metodologiche seguite da questa ricerca vi è il costrutto di competenza e la sua trasposizione nella didattica attraverso la didattica per competenze. La competenza “è la capacità di far fronte a un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e ad utilizzare quelle esterne in modo coerente e fecondo” (Pellerey, 2004, p.12). Questa definizione di competenza mette in evidenza come essa sia connessa sia alle risorse interne che a quelle esterne in modo che il loro equilibrio sia produttivo. Come sostiene Perrenoud, questo uso di risorse non è generalizzato o generalizzabile, ma tipicamente situato: la competenza è la capacità di mobilitare risorse cognitive per far fronte a un certo tipo di situazioni, infatti le competenze non sono esse stesse dei saperi ma li mobilitano a seconda del contesto (Perrenoud, 2002, p.14). Le competenze sono, quindi, situate e il loro

esercizio passa attraverso operazioni mentali complesse che permettono di determinare e di realizzare un'azione relativamente adatta alla situazione. La mobilitazione di risorse, sia mentali che materiali, assieme alle conoscenze di teorie e metodi, permettono di agire in modo consapevole in una data situazione. Le competenze necessitano poi di un certo tipo di forma mentis flessibile e che possa valorizzarne la loro natura adattativa rendendole spendibili in diversi contesti. Esse infatti, rimanendo per natura situate, sono strategicamente spendibili in più e diversi ambiti diventando così un investimento potenziale per il soggetto (Ryjchen e Salganik, 2000). La caratteristica della trasferibilità, deriva dal costante richiamo all'agire che va interpretato come "ricorso al fare che include processi riflessivi, metacognitivi, metaemozionali rispetto all'euristica della competenza stessa" (Capperucci, 2008, p.113). Rimanendo in ambito definitorio, la competenza non va confusa con la conoscenza che è da intendere invece come una trasmissione di informazioni, e può essere prodotta dalla competenza infatti quest'ultima, per essere trasmessa, richiede la mobilitazione di risorse cognitive coinvolgenti attivamente il soggetto in un processo di apprendimento (Alessandrini, 2007)¹. Una chiara distinzione la troviamo nel documento di proposta delle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006 dove, dopo aver chiarito i significati di conoscenza e abilità², la competenza è definita come ciò che in una data situazione si sa fare (abilità) grazie a ciò che si sa (conoscenza), per il raggiungimento di un obiettivo e per la produzione di ulteriore conoscenza. In parallelo alla proposta di Raccomandazione si ha, pochi mesi dopo, la già citata Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, dove vengono elencate le otto competenze per la cittadinanza europea: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenze

¹ Differente è anche il concetto di abilità che è la capacità di applicare le conoscenze apprese.

² Nel dettaglio le conoscenze indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento, sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli (European Qualifications Framework - EQF), le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche; le abilità² indicano le capacità di applicare conoscenze, di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi e sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti); le competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale, e sono descritte in termini di responsabilità e autonomia" (Parlamento Europeo e Consiglio, 2006a, pp.15-16).

matematiche e competenze di base in scienze e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica, imprenditorialità e, infine, espressione culturale. Il principio alla base di questo elenco è avere un quadro teorico che possa permettere il confronto fra le competenze degli studenti dei vari paesi³: “Dato che la globalizzazione continua a porre l’Unione Europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un’ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione” (Parlamento Europeo e Consiglio, 2006b, p.13). Le otto competenze sono strettamente connesse fra di loro “al fine di promuovere lo sviluppo globale ed armonico della persona, una persona in grado di cooperare, di compiere scelte funzionali, di apprendere, di integrare, organizzare ed interconnettere le conoscenze via via acquisite, una persona che sappia affrontare situazioni complesse e problematiche” (Perini, Puricelli, 2013, p.30). Nei documenti, europei e non, degli ultimi decenni, a partire dalla Strategia di Lisbona del 2000, vi è una linea di continuità rispetto alle competenze da perseguire e da promuovere in ottica di apprendimento permanente⁴. Se l’obiettivo a cui tendere è un orientamento verso la formazione continua, allora anche coloro che hanno il compito di trasmettere conoscenza, e di incrementare la loro, sono chiamati ad avere specifiche competenze a riguardo. Perrenoud propone una sequenza di competenze volte a ridisegnare la figura del docente: organizzare animare situazioni di apprendimento, gestirne la progressione, ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione, coinvolgere gli alunni nel processo di apprendimento, lavorare in gruppo, partecipare alla vita della scuola, coinvolgere i genitori, servirsi delle nuove

³ Lo stesso principio è alla base del Quadro Europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (EQF) del 2009 che ha obiettivo di rendere confrontabili i vari titoli di studio nell’Unione Europea.

⁴ L’ambito dell’apprendimento permanente appartiene già a documenti precedenti, tra cui ricordiamo i significativi Libro Bianco della Commissione Europea (1996) e il Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente (2000), i quali dichiarano politiche europee legate all’affermazione di strategie per il lifelong learning (Capperucci, 2008). Il lifelong learning è poi ribadito anche nel documento del 2010 “Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva”. In esso vengono posti per gli anni a venire alcuni obiettivi strategici tra cui l’apprendimento permanente (anche in ambiti non formali e informali). Il Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona nel marzo del 2000 rappresenta un riferimento obbligato per le politiche educative in materia di ICT in quanto stabilisce la necessità per l’Unione Europea di stabilire un obiettivo chiaro e strategico e di “concordare un programma ambizioso al fine di creare le infrastrutture del sapere, promuovere l’innovazione e le riforme economiche e modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d’istruzione (Consiglio Europeo, 2000).

tecnologie, affrontare i doveri e i dilemmi, formarsi (Perrenoud, 2002, 2003). Anche in questa classificazione vi è un richiamo alla cooperazione alla collaborazione, al lavorare insieme e a un coinvolgimento attivo dello studente richiamando competenze cognitive e sociali. La domanda che ora pare logica è riferita al come un insegnante può generare un sapere diffuso, fatto di conoscenze interiorizzate, capaci di dare origini a comportamenti efficaci, che si basano su competenze cognitive, sociali e contestualizzate (Petracca, 2003).

Un approccio per competenze può essere proprio la risposta ad alcune problematiche di tipo formativo del sistema, scolastico e non, permettendo di perseguire da un lato apprendimenti significativi e dall'altro garantendo una crescita della persona (Fiorucci, 2010, p.11). Infatti un approccio per competenze permette un incremento della conoscenza attraverso situazioni di apprendimento contestuali che si vanno a sostituire, o ad affiancare, alle forme tradizionali di trasmissione di conoscenza (ibidem). Nel contesto scolastico lavorare con le competenze “richiede, oltre alle concrete azioni di insegnamento e apprendimento, anche l’attivazione di una pluralità di pratiche educative e didattiche di tipo progettuale” (Perini, Puricelli, 2013, p.89). Le pratiche educative a carattere progettuale, a fianco di quelle attuative intese come la preparazione e l’esecuzione delle lezioni, permettono di programmare e progettare le attività scolastiche attraverso l’individuazione di obiettivi, la scelta di metodologie e di dispositivi di valutazione (ivi., p.90). Ci soffermeremo tra poco sulla didattica per competenze, prima è doverosa una premessa legata al contesto di cui ci stiamo occupando, cioè quello scolastico e dell’educazione alla lettura. Alla scuola va riconosciuto in modo prioritario, oltre al suo ruolo originario di trasmissione di conoscenze specifiche, quello di saper costruire ambienti in cui “si elaborano saperi e si maturano competenze altre, non circoscritte ad aree disciplinari, ma aperte a un’asse valoriale che coniuga dimensione personale e socialità” (ivi., p.158). La lettura come competenza trasversale e fortemente interdisciplinare, rientra in tutti gli ambienti di apprendimento, sia quello della scuola in generale, che possiamo definire formativo, che negli altri spazi che si vengono a creare nei contesti educativi. Come la scuola esce dalle mura dell’edificio scolastico per rendere autonomi i suoi studenti nel mondo, in particolare modo nelle dinamiche relazionali, così la lettura deve essere sviluppata, anche attraverso attività di gruppo, come competenza spendibile in modo autonomo, coltivabile autonomamente e socialmente. La promozione delle competenze di autonomia acquisite a scuola si vanno così a

sommare a quelle del contesto extrascolastico a completamento della persona (Nuzzacci, Talamo, 2002). Questa apertura, una scuola che si fa più sociale e che entra nella società, seguendo le indicazioni europee di formazione alla cittadinanza responsabile, rende la scuola stessa, e chi vi opera all'interno, maggiormente responsabile del suo ruolo rispetto allo sviluppo delle competenze. Inoltre rende evidente l'esistenza, e il conseguente riconoscimento, di competenze critiche di carattere trasversale non assimilabili ad abilità formalmente previste in campo educativo (Ryjchen, Salganik, 2000). Quest'ultima considerazione porta ad un avvicinamento a un approccio di tipo costruttivista sottointendendo, infatti, una nozione di conoscenza, alla base delle competenze, non ricevuta in modo passivo attraverso un processo comunicativo ma costruita grazie alla partecipazione attiva del soggetto conoscente (Von Glasersfeld, 1998). Nel caso della lettura il soggetto lettore con la sua interpretazione del testo si presenta al mondo, condivide la sua opinione, si apre al confronto, partecipando quindi al processo comunicativo e all'incremento di conoscenza. L'educatore alla lettura che lo conduce lungo questa strada cerca di accentuarne il ruolo di lettore attivo, costruendone insieme i processi partecipativi, rendendolo presente nelle scelte, incentivando il dialogo e l'ascolto. La conoscenza, che si alimenta con questo approccio, serve all'organizzazione del mondo dell'esperienza del soggetto lettore e non di una qualsiasi realtà oggettiva generalizzata. La conoscenza è quindi situata, culturalmente e personalmente costruita grazie all'interazione con le mappe cognitive personali dell'individuo e della cultura (Capperucci, 2008). Il mondo e la conoscenza si creano e si modificano proprio attraverso l'esperienza del soggetto nel mondo stesso (Santojanni, Striano, 2003, p.61) senza una separazione tra soggetto e oggetto del conoscere, come avviene tra lettore e libro: ogni conoscenza è una possibile ipotesi interpretativa del mondo, come lo è ogni lettura.

Avendo chiari questi riferimenti, bisogna quindi portare particolare attenzione a quei processi che a scuola portano a maturare la conoscenza e la sua messa in pratica (abilità) attraverso una competenza situata e finalizzata non separabile dalle condizioni della sua messa in opera e dall'interazione fra coloro che vi partecipano. Il passaggio da didattica della conoscenza, attraverso la trasmissione di sapere, a didattica per competenze, tiene quindi in considerazione gli importanti assunti appena esplicitati. La didattica per competenze è un costrutto complesso che chiede l'attivazione di "bridging" cioè il trasferimento di regole e schemi di azione appresi che vengono man mano rimodulati a seconda della situazione

(Guetta, 2001). Il trasferimento di apprendimento deriva da processi metacognitivi e metariflessivi che ci portano, nuovamente, alla definizione di competenza come contestualizzazione, trasferibilità e transdisciplinarietà, e di soggetto competente come colui che sa essere riflessivo, flessibile, creativo. “La competenza come massima espressione della creatività del soggetto” (Capperucci, 2008, p.114) richiede, da parte di chi opera in contesti educativi nei quali vi è l’obiettivo del raggiungimento di alcune competenze, un rispetto di tale peculiarità degli individui e della comunità di apprendimento. Questo può avvenire attraverso la progettazione di attività dialettiche, dialoganti con le altre discipline, focalizzate sulla persona e sulla sua vita nella società. Organizzare una didattica per competenze richiede, in sintesi, “di iscrivere gli oggetti di apprendimento in una cornice di significato e di senso, in una prospettiva di formazione della persona e del cittadino, in un curriculum che prenda in carico le persone, consentendo loro di maturare capacità di interagire con la realtà, tenendo conto della sua complessità, relazionarsi positivamente con se stessi, con gli altri, con il mondo” (Scapin, Da Re, 2014, p.58). La centralità del discente porta il docente ad avere un ruolo di mediatore e di facilitatore il quale, attraverso le ampie possibilità progettuali che la didattica per competenze lascia, ha la facoltà di strutturare percorsi in cui tutti gli alunni trovano posto attraverso proposte didattiche diversificate e altamente inclusive (ivi., pp. 58-59). La didattica per competenze, infatti, privilegia gli aspetti sociali e cooperativi dell’apprendimento lasciando ampio spazio a quelle situazioni didattiche dove gli alunni sono chiamati ad affrontare compiti autentici assumendosi responsabilità (ivi., p.61). La costruzione di una didattica così fondata è favorita da alcune particolari condizioni: valorizzare l’esperienza e la conoscenza degli alunni, attuare interventi adeguati nei riguardi della diversità, favorire l’esplorazione e la scoperta, incoraggiare l’apprendimento collaborativo⁵, promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, realizzare attività didattiche in forma di laboratorio (MIUR, 2012, pp.26-27).

Anche rispetto alla competenza di lettura, le situazioni didattiche costruite devono permettere ai giovani lettori di agire responsabilmente per soddisfare le esigenze della propria

⁵ Non è semplice riuscire a dare o a proporre una definizione universalmente accettabile del concetto “apprendimento collaborativo” in quanto esso ha a che fare con molteplici aspetti dell’apprendere in comunità, del lavorare in gruppo, del cooperare. Per avere comunque una linea, seppure generale, di riferimento, ci rifaremo in questa occasione alla seguente definizione: l’acquisizione da parte degli individui di conoscenze, abilità o atteggiamenti che sono il risultato di un’interazione di gruppo, o, detto più chiaramente, un apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo (Kaye, 1992).

crescita personale e quella del gruppo. Riferendoci alla competenza di lettura, riprendendo la definizione data nel paragrafo 1.3, la intendiamo come, unendo le caratteristiche del lettore motivato e del lettore competente, la capacità di comprendere e usare quelle forme della lingua scritta richieste dalla società e/o ritenute importanti dagli individui, che rendono il lettore in grado di ricostruire il significato di testi di vario tipo e formato, di leggere per apprendere, di fare parte di una comunità di lettori, a scuola e nella vita quotidiana, e di dedicarsi alla lettura nel tempo personale (Mullis, Martin, 2015). Allora una didattica per competenze che interessi la lettura non può che essere trasversale rispetto alle discipline. Deve favorire la nascita di lettori consapevoli e motivati, potenziando un piacere di leggere duraturo, deve educare al pensiero divergente e critico, alla riflessione, alla ricerca di convergenze e divergenze. Inoltre in una didattica per competenze come sopra descritta, anche la maturazione delle competenze di lettura avviene attraverso la metacognizione, il confronto tra pratiche e l'autovalutazione.

Queste condizioni richiamano un approccio didattico di una certa natura e un particolare atteggiamento riflessivo da parte dell'insegnante che deve essere consapevole che le competenze richieste alla scuola la proiettano oltre il sistema canonico orientandole verso quello dell'apprendimento permanente. Ciò richiede alle istituzioni scolastiche stesse non solo un'attenzione alla preparazione dello studente ma anche, e innanzitutto, una preparazione e un continuo aggiornamento per gli insegnanti. Lo sviluppo continuo delle proprie competenze, da parte di alunni e docenti, inserita nella capacità di impegnarsi in modo riflessivo durante l'agire educativo, si sviluppa in una formazione scolastica finalizzata a un apprendimento che ha alcune caratteristiche chiave: è attivo, continuo, trasferibile (Fioretti, 2010). Le metodologie che forniscono un supporto a un approccio didattico per competenze devono quindi andare nella medesima direzione presentandosi come collaborative, cooperative, con una forte attenzione agli aspetti pratici e all'apprendimento nell'azione. Alcune delle metodologie nelle quali gli studenti apprendono costruendo il loro sapere in modo attivo e da protagonisti, appartengono alla sfera della dimensione partecipativa che si traduce operativamente nel progettare per percorsi di ricerca che si avvalgono di strategie come l'apprendimento attivo e la didattica animativa, la didattica laboratoriale, il cooperative learning, la progettazione partecipata. In esse l'apprendimento, concomitante a un agire

funzionale alla produzione di nuova e altra conoscenza, e portatore di rilevanza per le attività sociali, diventa competenza.

2.2 Aspetti didattici riguardanti il ruolo degli insegnanti e la loro formazione come educatori alla lettura

Le procedure didattiche che andremo ad esplorare sono di tipo maieutico, centrate sul dialogo come processo basato sulla disponibilità ad ascoltare (Messina, De Rossi, 2015). Inoltre si rifanno, concretizzandolo, a un modello definibile context-oriented che richiama nei suoi quadri teorici di fondo un apprendimento di tipo costruttivista (Von Foerster, 1987; Morin, 1993; Maturana, Varela, 1987), in modo particolare il costruttivismo socio-culturale (Vygotskij, 1980) e sociale (Brown, Wenger, 2006), e un apprendimento di tipo ecologico (Bateson, 1976). In procedure didattiche con tali modelli culturali di riferimento, “l’azione fondamentale del pensare e dell’apprendere dell’allunno consistono sostanzialmente nel sapersi situare, cioè assumere una posizione consapevole rispetto al proprio apprendimento, armonizzando e facendo convergere tutte le risorse interne e esterne disponibili” (Messina, De Rossi, 2011, p.132). Lo sviluppo, per lo studente, di un apprendimento efficace, dipende dalle scelte metodologiche dell’insegnante. Esse, per essere context-oriented, devono considerare, nell’insegnamento, tre aspetti fondamentali: la costruzione attiva da parte del soggetto, il contesto dell’esperienza apprenditiva e l’interazione sociale (Jonassen, 1999). La conoscenza non è pre-acquisita dalla realtà ma è costruita via via dal soggetto che è quindi parte attiva, il suo apprendimento avviene in un determinato tempo e luogo che rendono necessari la predisposizione di determinati ambienti che contestualizzino l’esperienza, inoltre le sue abilità, ottenute tramite la competenza, hanno ripercussioni nella sua vita quotidiana. L’insegnante che deve rendere possibile la presenza di tali condizioni, è facilitato da alcune procedure didattiche che trovano nel contesto laboratoriale la sede privilegiata delle azioni, nel lavoro di gruppo e nell’apprendimento cooperativo la modalità di indagine, nella didattica animativa e per progetti le prassi. Vedremo ora le linee generali di alcune procedure didattiche che si rifanno alle caratteristiche appena descritte, per passare poi alla loro messa in pratica attraverso format e tecniche specifiche che riferiremo invece all’educazione alla lettura. Partiamo dalla didattica animativa e per laboratori.

2.2.1 La didattica animativa e la didattica per laboratori nella formazione continua

La didattica animativa “non si riduce alla semplice spiegazione, alla lezione frontale e verbale, ma coinvolge la persona in senso globale, nelle sue molteplici dimensioni e nella sua stessa capacità di appropriarsi intenzionalmente e liberamente dei valori e delle prospettive essenziali ed esistenziali che vengono proposte nell’interazione e nell’evento didattico” (Calabrese, 2008, p.38). Gli alunni sono quindi coinvolti in una forma di apprendimento che permette di superare la divisione tra scuola e extra-scolastico in quanto nella didattica animativa la trasmissione culturale investe tutti gli ambiti della vita (ibidem). L’animazione in questo processo didattico tende a valorizzare l’ambiente e la relazione tra i soggetti coinvolti in una dimensione comunitaria e collettiva. In quest’ottica il lavoro dell’insegnante non è solo trasmissione di conoscenza ma attività partecipativa che coinvolge tutti i soggetti. Anche gli alunni sono chiamati in causa, le loro domande sono valorizzate, sono ascoltati i loro desideri: gli studenti “ricevono e partecipano allo stesso processo di insegnamento” (ivi., p.39). Nella didattica animativa, quindi, l’apprendimento non è passivo ma il ruolo dello studente è attivo, egli è partecipante e al tempo stesso fautore di conoscenza. Gli ambienti nei quali è praticata la didattica animativa sono luoghi carichi di empatia dove è fortemente sviluppata la capacità di ascolto e relazionale, dove il sapere, ripetiamo, non è trasmesso unidirezionalmente, dove la relazione assume un valore importante. La creazione e l’instaurazione di un clima relazionale positivo e propositivo è il punto di partenza per animare i due aspetti del processo didattico, l’insegnamento e l’apprendimento. La didattica diventa così non solo comunicativa ma è supportata da un approccio di tipo dialogico: “per raggiungere questo scopo la didattica, perciò, deve riuscire ad animare le relazioni, a dar senso alla vita, a far nascere un interesse, un sentimento, una ricerca e un’attenzione” (Calabrese, 2008, p.42). Il dialogo nella classe può diventare discussione di gruppo intesa come “strategia di apprendimento di una conoscenza socialmente condivisa” e può essere quindi considerata “come una delle possibili situazioni didattiche che l’insegnante sceglie di proporre in relazione al contenuto, all’obiettivo, alle potenzialità cognitive degli alunni, all’estensione del loro patrimonio esperienziale e delle loro competenze” (Czerwinsky Domenis, 2000, pp.20-21). L’importanza del dialogo si colloca anche a posteriori rispetto all’azione dialogica, cioè nella riflessione su quanto detto e ascoltato, nel momento in cui cioè

la comprensione e la conoscenza avvengono dal, e si aprono al, confronto con gli altri (Michellini, 2013). L'approccio dialogico è portatore dunque di conoscenza, in un contesto didattico nel quale il clima relazionale e di condivisione risulta essere fondamentale per far sentire i partecipanti a proprio agio nel prendere parola e nel condividere e mettere in discussione le proprie idee. Oltre all'aspetto dialogico, la didattica animativa richiede l'attivazione della dimensione dell'ascolto attraverso una particolare attenzione ai feedback provenienti dall'altro (De Rossi, 2018, p.118). L'ascolto attivo può essere incentivato anche dall'insegnante attraverso una serie di atteggiamenti comunicativi tra cui l'invito a iniziare a parlare, l'incoraggiamento a procedere, il porre domande aperte senza mettere in difficoltà, l'invitare ad approfondire i contenuti espressi (ibidem). Dialogo e ascolto sono quindi due aspetti fondamentali della didattica animativa, pur rimanendo sempre volontari e non soggetti a obbligo o valutazione valoriale.

Una didattica animativa può essere condotta anche in una metodologia di tipo laboratoriale non intesa come ambiente fisico ma come impostazione, da parte del docente, di una "didattica come laboratorio, attraverso l'individuazione di problemi, la formulazione di ipotesi, la sperimentazione e la ricerca" (Scapin, Da Re, p.59). La didattica per competenze richiede all'insegnante una particolare attenzione agli aspetti metodologici e strategici nell'organizzazione dei percorsi e degli ambienti di apprendimento senza trascurare l'importanza degli aspetti affettivi e motivazionali (ibidem), la didattica laboratoriale può completare questo approccio fornendo gli strumenti per realizzare una proposta formativa fondata sull'interesse. Il laboratorio è valorizzato in modo trasversale anche nelle Indicazioni Nazionali più volte citate: come luogo, fisico e non, dove sperimentare l'interdisciplinarietà, come strumento per verificare sul campo la trasferibilità e trasversalità delle competenze acquisite, come strategia per combinare pensiero e azione. Permette infatti, legandoci a questa ultima caratteristica, di rendere chiaro il collegamento fra l'attività in cui gli allievi sono impegnati e l'apprendimento da raggiungere, tramite un coinvolgimento attivo, perseverante e collaborativo (Fioretti, 2010, p.50). Attraverso la realizzazione di esperienze concrete, alunni e docenti, a vicenda, imparano assecondando il metodo deweyano del learning by doing, aspetto fortemente presente in una didattica per laboratori. In base a quanto appena sostenuto, la pratica laboratoriale la si può intendere a due livelli: il primo, e più scontato, è intenderla come una procedura per la quale, insegnanti e alunni, si recano in uno spazio inteso come

ambiente di apprendimento altro rispetto alla classe, nel quale, tramite l'uso di specifici strumenti, si insegnano e si mettono in pratica specifici contenuti (ivi., p.83). Il secondo livello, in linea con quanto espresso fino a questo momento, è intendere la didattica per laboratori come una strategia utile allo sviluppo di certe competenze trasversali, intese come abitudini mentali, nel lungo periodo. Unendo i due livelli si può intendere questa metodologia come una strategia grazie alla quale l'organizzazione delle lezioni è mirata e strutturata, e parallelamente favorisce lo sviluppo di competenze sociali da mantenere e coltivare (ibidem). Infatti l'incoraggiamento a un atteggiamento attivo degli studenti, facilita il passaggio da trasmissione di conoscenza (informazione) a formazione, portando a emergere comportamenti come la partecipazione, la curiosità, l'attenzione, l'accettazione delle sfide.

Una delle competenze trasversali sviluppabile attraverso un approccio laboratoriale e animativo è la lettura. Una didattica animativa applicata alla lettura mantiene le sue componenti di partecipazione, negoziazione e ricerca, mostrando in modo più evidente il suo lato euristico con un'attenzione particolare ai processi. L'obiettivo, in questo caso, è quello di produrre un avvicinamento intellettuale e emotivo al libro, in modo che si realizzi un apprezzamento permanente nei confronti della lettura derivante da una motivazione e da un interesse (De Rossi, 2018, p.175). La didattica animativa, nella lettura, si traduce in animazione alla lettura. Attraverso essa "il soggetto viene accompagnato alla scoperta dei testi in modo che possa essere supportato nell'impegno attentivo e cognitivo che la lettura comporta, scoprendo il piacere che c'è dietro allo sforzo" (ivi., p.176). In questo approccio alla lettura, il ruolo dell'insegnante è quello di fare da mediatore tra il testo e i giovani lettori, avvicinandoli ai libri attraverso un coinvolgimento che può essere più o meno alto: anche il solo ascoltare una storia letta ad alta voce rende gli alunni soggetti attivi, perchè senza di loro tale momento animativo non avrebbe senso. I protagonisti, quindi, delle attività di animazione della lettura sono i bambini e i ragazzi, per questo motivo non possiamo definire didattica animativa semplicemente una procedura nella quale vi è un adulto che drammatizza una storia, ma vi deve essere il coinvolgimento dei lettori più giovani. L'insegnante animatore della lettura si mette in gioco in primo piano, dimostrando ai bambini e ai ragazzi il suo interesse verso i libri e la sua passione per la lettura. Per avvalersi di una procedura didattica animativa, infatti, l'insegnante deve conoscere le letture da proporre per cercare i testi più adatti al tipo di animazione, scegliere il luogo e il tempo rispetto al libro, rispettare i tempi

della storia e degli studenti. Togliere il libro dal contesto tradizionale e proporlo sotto un'ottica diversa può produrre un interesse verso chi non lo ha, alimentare quello di chi è già lettore, aiutare chi vorrebbe diventarlo, supportare nella difficile e complessa attività cognitiva che la lettura richiede. Inoltre un approccio non tradizionale alla lettura, ma indirizzato a una fruizione multisensoriale, tipica delle attività animative, alimenta una diversa forma di attenzione rivolta a più dimensioni del leggere (Blezza Picherle, 2003). Anche rispetto al programma curricolare, una lettura animata può essere funzionale, se ben gestita, al soffermarsi su una determinata parte del testo o su un aspetto del libro (stile, contenuto, genere), e produrre conversazione finalizzata all'aumento di conoscenza grazie al contributo di tutta la classe. Il potersi soffermare su un certo aspetto del libro, lo riporta a una dimensione di tempo disteso dove il terminare la lettura non richiede un atteggiamento competitivo ma, per essere partecipi della sua comprensione, attento, curioso, propositivo. Questo cambio di prospettiva nel proporre le letture determina un cambiamento nel ruolo dell'insegnante che, pur mantenendo finalità educative e didattiche, si pone in modo più informale partecipando alla curiosità e al coinvolgimento della classe, intervenendo insieme ai bambini nell'interpretazione del testo, proponendosi con un atteggiamento dialogico e di ascolto attivo. Come in tutte le attività di educazione alla lettura, a partire dalla lettura solitaria se strutturata in un contesto abitudinario di classe, anche in quelle animative, come si è già accennato, deve essere al centro il libro che prende vita grazie al ruolo attivo del lettore, a partire dalla sua interpretazione. Dalla lettura ad alta voce alla rappresentazione teatrale, l'educatore alla lettura non deve perdere di vista l'obiettivo della sua attività animativa: suscitare e accrescere la motivazione a leggere. Avvicinare i giovani lettori al libro e alla lettura attraverso approcci animativi e laboratoriali, non significa traslare il libro nella dimensione del gioco ma, anzi, ricollocarlo nella posizione di testo di letteratura dove il gioco è quello della ricerca, dell'interpretazione, dello scambio di punti di vista. L'animazione alla lettura può essere un approccio didattico usato in sinergia con la didattica laboratoriale. Tale modalità di lavoro permette una ricerca, progettazione e sperimentazione attorno al libro che ne sviluppa tutte le sue parti per una scoperta a tuttotondo. Un libro pensato come percorso nel quale si possono trovare altre storie, anche, quando possibile, grazie allo spostamento in spazi appositi, mette in moto la fantasia e la creatività. Una didattica per laboratori permette al libro di essere collegato a più dimensioni che richiedono una particolare cura e attenzione

nella progettazione del percorso didattico collegato. Le indicazioni didattiche devono essere adatte alle caratteristiche di lettura dei singoli alunni, le modalità di accesso ai libri e ai materiali devono essere possibili a tutti senza distinzioni economiche, a seconda del libro e dell'obiettivo le metodologie devono essere diversificate. Con tali attenzioni, l'esperienza derivata dal laboratorio è utile per una diversa e più varia percezione della lettura. Staccata dalla sua concezione tradizionale, la lettura a scuola in una didattica laboratoriale prende diverse forme: dalla lettura solitaria in un momento atteso e desiderato, a luogo fisico di apprendimento e esplorazione (atelier, biblioteche, mediateche), a forma mentis aperta e relazionale. Procedure didattiche laboratoriali applicate in attività di educazione alla lettura, e non solo, interessano sia attività di breve periodo che di lunga durata. La didattica laboratoriale si affianca, però, maggiormente a una concezione di attività che si prolunga nel tempo dove sia possibile mettersi in gioco e provare a trasformare anche il proprio comportamento, ad annullare le distanze naturalmente presenti in aula, valorizzare le differenze, creare collegamenti fra le azioni fatte e gli esiti ottenuti. In riferimento ai libri e all'educazione alla lettura ciò permette ai giovani aspiranti lettori di misurarsi con la scoperta delle proprie passioni letterarie, di comprendere come comportarsi in una comunità di lettori, di creare storie intorno alle storie, di realizzare collegamenti, di sperimentare nuove modalità di lettura, di leggere in modo attento e con un tempo disteso, di leggere, sfogliare e ascoltare più storie.

2.2.2 Sviluppare competenze di cooperative learning e di progettazione partecipata

Per giungere a un apprendimento nella modalità sopra descritta, la classe deve assumere un atteggiamento cooperativo e collaborativo, sia al suo interno che nel rapporto con l'insegnante⁶. La posizione di cooperazione tra insegnante e studente è definita da Bruner come "insegnamento in forma ipotetica" nel quale "lo studente non è un ascoltatore-legato-al-banco, ma prende parte attiva alle esposizioni e alle formulazioni, e a volte può esplicarvi un ruolo principale" (Bruner, 1968, pp.115-116). A supporto di ciò può essere adottato il metodo del cooperative learning, un particolare approccio alla conduzione di gruppi, come la classe, dove i destinatari, nel caso di una classe gli studenti, lavorano in piccoli gruppi assumendo, appunto, un atteggiamento cooperativo e collaborativo per arrivare insieme a un apprendimento (Comoglio, Cardoso, 2006). Il metodo cooperativo ha alcuni elementi chiave che rappresentano allo stesso tempo le caratteristiche del metodo stesso e i suoi obiettivi (Rossini, Zappatore, Loiacono, 2015). Come descritto da Johnson, Johnson e Holubec (1996) tali elementi possono essere così riassunti: un'interdipendenza positiva, un'interazione faccia a faccia, una responsabilità divisa e condivisa sia di gruppo che individuale, un insegnamento delle abilità sociali che avviene in modo diretto e una valutazione che comprende non solo i singoli partecipanti ma tutto il gruppo. I punti elencati sono mete a cui mira chi si avvale di tale metodo e che sono alla base del metodo stesso. Non vi può essere infatti apprendimento cooperativo laddove manchi interazione personale, condivisione di esiti, riflessioni sulla valutazione, legami relazionali con scambi di conoscenza e abilità, laddove manchi la presenza di un gruppo. Se i soggetti in formazione possono essere considerati risorse e origine dell'apprendimento come processo socialmente connotato, la dimensione cooperativa dà espressione al loro essere risorsa nel momento in cui le conoscenze dei singoli individui attivano processi di apprendimento di gruppo funzionali al raggiungimento di obiettivi condivisi (Capperucci, 2008). La relazione tra gli individui è, quindi, il fondamento del cooperative learning che lavorando, come si è scritto, attraverso una suddivisione a gruppi, prevede vari livelli relazionali: quello tra i singoli individui appartenenti al gruppo nella sua totalità, quello tra i singoli individui nei minori gruppi formatisi, l'interazione tra i gruppi

⁶ L'importanza dell'aspetto cooperativo e collaborativo è sostenuto anche dai documenti nazionali e internazionali presentati nel paragrafo 1.3.

minori e tra tutti questi soggetti e il docente. Per esempio nella relazione di gruppo nel cooperative learning a scuola, l'insegnante delega la sua autorità per favorire una responsabilizzazione degli alunni (Cohen, 2002, p.26) e permette al gruppo di decidere come procedere nello svolgimento dell'attività producendo un effetto di socializzazione (Sharan, Sharan, 1976). Tale effetto è maggiore perché nelle classi dove si lavora in modo cooperativo, e quindi in gruppi, gli alunni acquisiscono un maggior senso di controllo sull'ambiente che li circonda, imparano a condurre una discussione organizzata, a portare a termine un'attività, a essere cittadini socialmente più attivi (Cohen, 2002, pp.40-41). In un approccio di questo tipo, quindi, le dinamiche ai vari livelli di gruppo vanno tenute in grande considerazione, infatti esse da feconde portatrici di approfondimenti e arricchimento di idee, possono anche far nascere dinamiche di potere e di difesa oltre a che fenomeni di gruppo (Stagi, 2000). Infatti tale metodo si fonda sulla presenza di un gruppo come ambiente di costruzione della conoscenza all'interno del quale un certo numero di individui opera e collabora in modo coordinato per il raggiungimento di un obiettivo comune (Varani, 2005, p.179) che non si realizza con l'attività di gruppo ma soprattutto attraverso la cooperazione (Comoglio, Cardoso, 2006). L'insegnante che voglia realizzare "una effettiva interdipendenza positiva tra i suoi alunni non deve solo farli lavorare assieme, ma deve impegnarsi a educarli a lavorare assieme" (Czerwinsky Domenis, 2000, p.33). L'apprendimento collaborativo, quindi, non prevede un gruppo con modalità individualistica o competitiva ma un gruppo caratterizzato da interazione cooperativa dove, facendo l'esempio della classe, vi sia interdipendenza e vincolo positivo tra gli alunni (ivi., p.180). L'interazione cooperativa tra pari, dove la mediazione ripetiamo non è più affidata al ruolo impositivo dell'insegnante, è una mediazione sociale che avviene nel gruppo (Johnson, Johnson e Holubec, 1996, p.7). A scuola, nel gruppo classe, l'apprendimento collaborativo, è funzionale allo sviluppo di almeno tre fattori: sociale, tecnologico e cognitivo (Varani, 2005, pp.180-181). Alla base del fattore sociale vi è la dipendenza sempre più elevata di ogni attività umana da processi di tipo collettivo, esso poi è utile ai nuovi ambienti di apprendimento dove la tecnologia presente si accompagna a un uso collaborativo degli ambienti stessi, e facilita un tipo di apprendimento che, appunto, non può più essere considerato individuale ma di condivisione di conoscenza (ibidem). Il lavorare in gruppo attraverso attività cooperative che richiedono collaborazione e interazione fra i membri, ha riscontri positivi non solo sul gruppo ma anche su obiettivi di tipo personale come

la possibilità di stringere legami e un aumento della fiducia reciproca, a differenza di quello che avviene in attività di tipo competitivo (Deutsch, 1968).

Nelle attività di educazione alla lettura, il cooperative learning si rivela una procedura didattica funzionale e efficace mostrando un impiego originale del libro. Il lavoro per gruppi finalizzato alla realizzazione di un prodotto, non necessariamente fisico ma anche di contenuto, facilita il riconoscimento delle potenzialità del libro avvicinando a esso anche chi non è abituato a leggere. Inoltre la collaborazione con i compagni attraverso i lavori di gruppo crea un clima favorevole che fa sentire partecipi anche i lettori deboli, permette una contestualizzazione del libro rispetto a un'attività specifica che permette allo studente di ricondurlo a un momento preciso, rende partecipi tutti i componenti della classe trovando un ruolo adatto a ciascuno, aumenta la comprensione del contenuto attraverso situazioni dialogiche e di confronto sia all'interno del gruppo, che tra gruppo e gruppo, che tra singoli, attraverso la socializzazione delle opinioni. Inoltre dato che l'esito delle attività, nel cooperative learning, dipendono dall'impegno di tutti i componenti del gruppo, una gran parte dei partecipanti saranno spronati alla lettura proprio dalla condizione di cooperazione. L'apprendimento cooperativo, inoltre, permette di far conoscere un numero maggiore di libri affidando, ad esempio, ad ogni gruppo di lavoro una lettura diversa da commentare poi ai compagni. Un incremento di conoscenza tramite la condivisione di idee e opinioni, e legato a compiti in un clima non competitivo, riappropria il libro della dimensione di piacere tipica dell'educazione alla lettura. L'insegnante che vuole avvalersi di tale procedura, deve trovare dei testi adatti di volta in volta all'attività che vuole proporre, deve seguire una progettazione ben strutturata (sul progettare scriveremo nel dettaglio in seguito) e deve dichiarare il 'ruolo' del libro per non rischiare di farlo diventare solo l'oggetto originario di un prodotto (cartellone, video, recita, ecc).

Il gruppo è protagonista non solo dell'apprendimento collaborativo ma anche di un altro assunto metodologico a esso strettamente connesso e rilevante per la ricerca in oggetto: la progettazione partecipata. Sul progettare in ambito educativo ci concentreremo nel paragrafo successivo, qui ci soffermeremo brevemente sul progettare in e con un gruppo iniziando da alcune caratteristiche, che poi riprenderemo, dell'insegnante che lavora per progetti. L'esperto che progetta deve saper interpretare le situazioni e le relative complicazioni, deve rivedere i passaggi del progetto ipotizzato e saper apporre modifiche in itinere senza dimenticarsi il

punto di partenza e il contesto in cui opera, anzi riflettendo e operando proprio a partire da esso e con esso. La capacità progettuale è intesa infatti come “un’attività intelligente che implica freschezza nella lettura delle situazioni e dei problemi, capacità di elaborazione di ipotesi progettuali, progressività interpretativa, correzione e autocorrezione in itinere, riprogettazione” (Maccario, 2005, p. 128). L’esperto che progetta, nella progettazione partecipata è, inoltre, un esperto che progetta “con” e quindi la sua competenza intelligente che lo porta ad avere una particolare attenzione per le relazioni e che lo fa entrare nella doppia sfera della progettazione, sociale e tecnica (Traverso, 2016, p.36), deve farsi anche intelligenza collettiva adoperante una politica della collaborazione (Sennet, 2012). “La collaborazione può essere definita, grossolanamente, come uno scambio in cui i partecipanti traggono vantaggio dall’essere insieme” (Sennett, 2012, p. 15), una convenienza per chi progetta, un ventaglio di benefici maggiori per il contesto. Vi sono però delle condizioni per le quali il progettare in gruppo si presenta realmente vantaggioso e cioè elementi che si rifanno alla capacità di coordinamento, alla collaborazione e alla codecisione. Insieme a essi i partecipanti devono attivare un comportamento partecipativo di tipo maieutico dove a un atteggiamento di ascolto sia abbinato un esercizio dell’osservazione che dia rilevanza soprattutto all’implicito, non tanto, tornando al nostro contesto della classe, alle abilità attuali ma a quelle potenziali di ogni studente (Cosentino, 2002, p.169). Agendo in tale modo, l’azione del gruppo riesce ad avere benefici non solo sull’apprendimento del gruppo nella sua dimensione unica ma anche su quello individuale. Le motivazioni possono essere così brevemente sintetizzate: la rassicurazione e motivazione che il gruppo dà all’individuo, l’affiancamento di una persona nei confronti dell’altra in base a una differenziazione di competenza che attiva potenzialità cognitive latenti, il confronto fra diversi schemi interpretativi della realtà che permettono di prendere in considerazione nuovi punti di vista, la negoziazione continua della conoscenza e con essa la co-costruzione di significati grazie anche a meccanismi di divergenza (Triani, 2002, p.207).

La progettazione partecipata ha un valore proprio per l’implementazione di quelle competenze trasversali come lo è, per natura, la lettura. Essendo essa propedeutica a qualsiasi altra attività, a scuola non dovrebbe occuparsene solo l’insegnante di italiano ma dovrebbe essere competenza centrale e condivisa tra le discipline in un’ottica, appunto, di didattica per competenze. Una progettazione partecipata, consapevole, del team insegnanti la rende

davvero trasversale, facendone emergere le implicazioni di socialità. Il punto di forza di un tale approccio didattico è la potenzialità data dall'unione di competenze dei singoli soggetti partecipanti: l'insegnante di italiano può avere più conoscenza rispetto allo stile e al contenuto dei libri, alle caratteristiche dei generi letterari, alle biografie degli autori; un insegnante di scienze può avere una conoscenza settoriale con proposte editoriali non note al gruppo; un insegnante di arte può avere una conoscenza più specifica dell'illustrazione e, ad esempio, delle graphic novel, e così via. Tale esempio rappresenta una delle tante possibilità, in questo caso fin banalizzata, con una coincidenza nello stesso insegnante di più conoscenza anche derivante da settori diversi. Ciò avviene con frequenza proprio perchè la lettura non è appannaggio solo della didattica scolastica ma riporta, anche nei contesti educativi, azioni che i lettori fanno nel tempo libero. Anche per questo motivo, una progettazione partecipata è basata su un rapporto di tipo dialogico, necessario per unire le competenze e che, fra i possibili esiti, ha un rafforzamento dell'identità del gruppo. Insegnanti che progettano insieme, avendo come obiettivo l'educazione alla lettura, pongono quest'ultima alla base anche di altre discipline, rafforzandone il carattere di trasversalità.

2.2.3 La comunità di pratica e la comunità di pratica virtuale

Date le caratteristiche appena elencate dell'apprendimento collaborativo e della progettazione partecipata, il gruppo agente in esse si può definire costitutivo di una comunità di pratica date, soprattutto, le modalità nelle quali in esso avviene la conoscenza: "l'apprendimento avviene nelle relazioni con gli altri e con l'ambiente, all'interno di una comunità che lavora e collabora, vale a dire una comunità di pratica" (Gagliardi, 2005, p.211). Essa è un fenomeno sociale, come l'apprendimento, ed è a carattere partecipativo intendendo con questo "un processo inclusivo dell'essere partecipanti attivi nelle pratiche di comunità sociali e nella costruzione di identità in relazione a queste comunità" (Wenger, 2006, p.11). All'interno delle comunità di pratica quindi la partecipazione è attiva e influenza sia ciò che i partecipanti fanno, che come interpretano ciò che fanno con risvolti sia sulla loro esperienza personale che su quella dell'intera comunità (Wenger, 2006). L'appartenere a una comunità di pratica mette in stretto contatto con gli altri partecipanti, ciò significa condividere con gli altri individui del gruppo uno stesso impegno nel cercare il raggiungimento di obiettivi comuni e che nascono da una negoziazione collettiva (ivi., p.212). Con la partecipazione a una comunità siffatta si produce una spirale cognitiva che da origine a nuovi apprendimenti in un continuo ciclo virtuoso (Fioretti, 2010). Tali apprendimenti nascono attorno a interessi condivisi o a problemi comuni da gestire e risolvere, in condizioni d'interdipendenza cooperativa (Wenger, 2006). La consapevolezza di agire per un'impresa comune porta a ridefinire sia l'identità individuale che quella del gruppo "intesa come esperienza negoziata, come appartenenza alla comunità, come traiettoria di apprendimento, come relazione tra globale e locale" (ivi., p.153). L'identità individuale, inoltre, si costruisce in responsabilità dato che l'interazione dell'individuo con il gruppo è di tipo volontario e regolare, sviluppando così un senso di appartenenza naturale e favorendo la condivisione di pratiche e conoscenze (Fioretti, 2000, p.105). L'apprendimento che avviene all'interno di una comunità di pratica ha diverse caratteristiche tra cui il già citato processo per il quale apprendiamo proprio perché apparteniamo a una comunità. Al suo interno, infatti, la partecipazione del singolo è riconosciuta come competenza, a questo si aggiunge l'apprendimento come costruzione di significati, come risultato di una pratica all'interno del gruppo e come, ribadiamo, sviluppo di un'identità (Wenger, 2006). Le comunità di pratica, anche quando nascono in contesti formali

come quello scolastico, possono essere concepite come aggregazioni di tipo informale all'interno delle quali i partecipanti imparano ad auto-organizzarsi “attorno a pratiche di lavoro comuni nel cui ambito sviluppano solidarietà organizzativa” (Lipari, 2007, p.21). Il fondamento dell'apprendere, quindi, all'interno di una comunità di pratica, risiede nella partecipazione ad una pratica di carattere sociale e collettivo nella quale, a conferma di ciò, l'elaborazione della conoscenza non è dominio esclusivo dei docenti ma è a “favore di un'impostazione di lavoro che rende lo stesso soggetto, impegnato in un percorso formativo, il protagonista della comunità attraverso lo svolgimento di attività di ricerca vera e propria, avvalendosi anche di risorse interistituzionali e multiprofessionali” (Pignalberi, 2012, p.64). La pratica si rafforza così attraverso tre dimensioni principali: un impegno reciproco (nucleo dell'interazione: scambio, aiuto, attività in comune) che implica la competenza propria e altrui, un'impresa comune come risultato di un processo collettivo di negoziazione attraverso relazioni di responsabilizzazione reciproca, e un repertorio comune di stili, storie, strumenti, azioni (Wenger, 2006). Queste dimensioni, attitudinali e concrete, necessitano di risorse che il lavoro di gruppo tende a valorizzare come “gli spazi, gli strumenti e i materiali, il tempo, le potenzialità e le competenze dei partecipanti e dei docenti, le potenziali dell'ambiente esterno (Dozza, 1993, p.86).

Le comunità di pratica, e i metodi di apprendimento collaborativo e progettazione partecipata che li caratterizzano, oggi non sono solo fisici ma hanno una loro sostanza e crescita anche in ambienti virtuali. Le reti telematiche infatti rendono oggi possibile la creazione di ambienti virtuali di apprendimento cooperativo (Midoro, 1998; Kaye, 1994; Slavin, 1995). Anzi, è proprio la possibilità di dialogare, e di scambiarsi informazioni e materiali attraverso la rete, a rendere ancora più evidenti le caratteristiche cooperative. Un ambiente virtuale si presenta quindi come una possibile comunità di pratica: “in un ambiente virtuale di apprendimento collaborativo (...) il modello, e i processi di apprendimento, sono analoghi a quelli che regolano lo sviluppo delle identità individuali all'interno di una comunità di pratica, come ad esempio in una bottega artigiana, uno studio professionale, ecc.” (Midoro, 2002, p.3). La comunità di pratica ha in sé, infatti, alcune caratteristiche che portano a facilitare la creazione di ambienti virtuali di apprendimento cooperativo, a partire dal mutuo impegno determinato dall'essere associati in un'impresa dagli obiettivi comuni. Gli ambienti virtuali infatti, eliminando le distanze fisiche, permettono la ricerca e il supporto di

interlocutori interessati al raggiungimento dei medesimi obiettivi, aumentando così le possibilità della realizzazione cooperativa di un'impresa comune. Il concetto di contesto di apprendimento si estende quindi, così, "al di là dell' hic et nunc propri dell'aula scolastica per agganciare l'imparare ai più ampi contesti sociali e culturali con cui esso è strettamente intrecciato e situato" (Manca, Sarti, 2002, p.11). Inoltre se in una comunità di pratica, per essere definita tale, le conoscenze di ciascuno sono messe a disposizione del gruppo, in una comunità di pratica virtuale questo aspetto può essere alimentato continuamente date le molteplici tipologie di materiali condivisibili e commentabili nell'immediato. Una comunità di pratica virtuale richiede, necessariamente, un supporto tecnologico a partire dalla predisposizione di una piattaforma telematica. Essa non deve solo essere il sostegno a un comportamento collaborativo ma deve configurarsi essa stessa come tecnologia collaborativa sostenendo forme autentiche di lavoro comunitario attraverso un legame di interdipendenza tra le informazioni da tutti e fra tutti condivise, un'attribuzione compiti, un pensare insieme (Salomon, 1992). La piattaforma è necessaria in quanto mette a disposizione una serie di funzionalità che rispondono alle necessità tipiche di una comunità di pratica (comunicazione, produzione, scambio, monitoraggio, memoria). La sua usabilità deve essere alla portata di tutti i partecipanti alla comunità virtuale e deve tenere conto "non solo degli aspetti funzionali in quanto tali (che cosa posso fare) ma anche delle modalità e delle politiche d'interazione (come lo posso fare)" (Manca, Sarti, 2002, p.14). Per essere usabile e funzionale, essa deve configurarsi come uno spazio non statico ma aperto a una comunicazione di tipo dinamico e altamente modulabile e flessibile, sia nelle modalità di utilizzo e scambio di informazioni, che nelle tipologie di materiali condivisi. Garantendo diverse possibilità comunicative, una comunità di pratica virtuale si presta a diverse modalità di scambio, da uno scambio immediato (ad esempio attraverso una chat), a una compilazione successiva di un concetto (ad esempio attraverso mappe mentali e concettuali aperte), fino a forme di action learning (ad esempio attraverso lezioni interattive). Inoltre, altro fattore altamente interessante, una piattaforma così intesa ha la possibilità di collegamenti diretti ad altre fonti, che a loro volta possono essere open o integrabili. Pensiamo al caso di una piattaforma formativa e di scambio di materiale legata alla lettura, per rimanere nel nostro ambito e collegarci direttamente alla ricerca, nella quale vi è la possibilità di collegarsi a biblioteche e reti bibliotecarie e/o a altri luoghi virtuali frequentati da lettori nei quali aggiungere, e ricavare, informazioni. La

cooperazione alla realizzazione di contributi necessita di strumenti interni alla piattaforma che ne facciano emergere le caratteristiche di apertura e di condivisibilità come può essere, ad esempio, una lavagna interattiva condivisa. Inoltre la produzione di materiale virtuale richiede ulteriori strumenti in risposta una triplice funzione: la pianificazione e la gestione di progetti in ottica di progettazione partecipata (carte di Gantt, diagrammi Pert, calendari condivisi), il supporto alle decisioni di gruppo (brainstorming, metaplan, votazioni online), la gestione dell'attenzione dell'utente circa la presenza di nuovo materiale (attivazione notifiche) (ivi., p. 15). Un elemento che può ricevere beneficio da una comunità di pratica virtuale, e dalla piattaforma connessa alle sue attività, è il tema della memoria. Esso è un aspetto di assoluto rilievo nei progetti educativi e formativi, soprattutto in quei casi dove vi è una struttura complessa, non lineare, e che prevede numerosi partecipanti. La memoria è intesa in una forma duplice: da un lato la memoria dei singoli partecipanti all'attività, sia rispetto ai propri contributi che rispetto a quelli altrui, dall'altro la storia del percorso dell'attività stessa. Un ambiente già predisposto alla raccolta organizzata di materiale, è indubbiamente un supporto alla documentazione e, quindi, alla conservazione del ricordo del progetto. Ci siamo già soffermati sull'importanza della documentazione (paragrafo 1.2.2) inserendola tra le competenze richieste all'educatore alla lettura, aggiungiamo ora come essa può essere facilitata da adeguati strumenti di gestione documentale che in una piattaforma in rete possono tenere memoria, cronologica e di contenuto, di progetti anche molto complessi e ricchi di materiale. Queste, e altre, possibilità di un ambiente virtuale moltiplicano le possibilità cooperative grazie anche al meccanismo naturale per cui autore e fruitore coincidono. Esattamente come nelle comunità di pratica fisiche, in quelle virtuali i partecipanti sono soggetti attivi e indispensabili alla vita della comunità, al raggiungimento degli obiettivi, all'incremento di conoscenza. Certamente la costituzione e la cooperazione in ambienti virtuali comporta alcuni nodi organizzativi e gestionali di non superficiale risoluzione, tra i quali, ricordano Manca e Sarti, la possibilità di progettare un intervento in rete in cui i partecipanti costruiscano in modo cooperativo il corpo di conoscenze obiettivo dell'iniziativa, la collocazione di un'esperienza di una comunità che si pone all'interno di qualcosa di più ampio del contesto scolastico o formativo in genere per favorire dinamiche di apprendimento che perdurino lungo tutto l'arco della vita, l'adozione di misure organizzative, metodologiche e tecnologiche che possano servire al buon esito del lavoro della comunità

(Manca, Sarti, 2002, p.13). Una possibile risposta ad alcuni di questi dubbi la troviamo in Midoro il quale, riassumendo, propone: definire i ruoli dei partecipanti chiarendo la comunità di pratica di appartenenza, avere chiare le competenze minime necessarie, una progettazione chiara e la stesura di un contratto formativo, l'individuazione di materiali didattici integrabili alla tecnologia a disposizione, progettare le modalità di partecipazione e le linee guida allo svolgimento di attività, prevedere momenti di riflessione di gruppo (Midoro, 2002, p.9)⁷. Ulteriori attenzioni da porre riguardano le precauzioni relative alla navigazione in rete, in particolare modo se fra i partecipanti risultano anche studenti minorenni. Non è sufficiente redarre un codice etico, come è stato impostato nelle sue linee generali nella ricerca azione che si andrà a presentare, ma sono necessarie manovre organizzative strutturate che permettano una reale collaborazione e cooperazione. Inoltre possono essere ostacoli alla realizzazione di ambienti di apprendimento virtuali attraverso comunità di pratiche a scuola, una carente competenza da parte dei docenti, richiamata anche nelle possibili risposte sopra elencate, e la mancanza di tecnologie adeguate e necessarie. I contesti scolastici, quindi, si devono adeguare all'aumento di comunità di lavoro così strutturate iniziando da una formazione costante e continua dei docenti.

La comunità di pratica, e la comunità di pratica virtuale, nel nostro campo diventano comunità di lettura. Essa rappresenta un gruppo di persone che, unite da un obiettivo, e da una passione, comune si riuniscono, fisicamente o virtualmente, per partecipare all'aumento di conoscenza sull'argomento. Una comunità di lettura è quindi una comunità di lettori e lettrici, e a scuola è una dimensione che riguarda sia gli insegnanti che gli alunni. Un gruppo di insegnanti costituenti una comunità di pratica di lettura, sarà da esempio agli studenti e avrà dimestichezza delle dinamiche di gruppo. Sulla necessità dell'insegnante lettore ci siamo già soffermati in precedenza, qui tale esigenza diventa imprescindibile rispetto alla procedura didattica. Una comunità di insegnanti lettori, e di lettura, è in grado di prendere decisioni consapevoli sulla scelta dei libri, sulla modalità con cui proporli, sugli spunti di riflessione da dare in aula, sulla tipologia di attività più adatta. Inoltre, attraverso il dialogo alla base di una comunità di pratica, si aumenta la conoscenza intorno ai libri grazie alla condivisione dei punti di vista. Il parlare di storie in un gruppo di lettori competenti e motivati porta a

⁷ Le proposte elencate si riferiscono, nell'articolo citato, a spunti per la progettazione e la conduzione di corsi online. Ne sono stati presi gli assunti generali.

collegamenti con altre storie e facilita, in ambito scolastico ma anche personale, la realizzazione di bibliografie tematiche e di percorsi di lettura. Il confronto, inoltre, fa comprendere meglio il punto di vista personale e facilita l'elaborazione e l'esposizione del proprio. Questi aspetti emergono in tutte le comunità di lettori, e si rivelano una validissima procedura didattica per alimentare l'interesse intorno alla lettura e facilitare, con costanza e nel tempo, l'interpretazione e l'esposizione dei punti di vista personali.

2.2.4 *L'action learning*

Il focus sul ruolo centrale dei docenti e sulle loro competenze, richiama all'ultimo approccio che andiamo ad accennare: l'action learning. Esso si classifica come procedura di apprendimento di tipo esperienziale e per descriverla ci saranno molto utili numerosi degli assunti già esplorati: imparare dall'esperienza e riflettere su di essa, creare nuova conoscenza attraverso attività di gruppo, unire azione e apprendimento, comunità di pratica come luogo adibito all'individuazione, risoluzione e riprogettazione a partire da problemi concreti⁸. L'action learning è un processo che facilita il funzionamento di gruppi che hanno esigenze di problem solving e che, quindi, si uniscono per affrontare situazioni concrete, per aumentare il loro livello di conoscenza, per creare nuove idee. Gli obiettivi sono, infatti, parimenti sia la risoluzione del problema di partenza, sia l'apprendimento del gruppo (Marquardt, Ceriani, 2009). Per raggiungere tali obiettivi, il processo di action learning si serve di sei componenti base: il problema, il gruppo, le domande e le riflessioni, le strategie di azione, l'apprendimento individuale, in team e organizzativo, il coach. Il problema rappresenta il punto di partenza dell'action learning ed è visto sia come una sfida che come un'opportunità di apprendimento e di sviluppo delle capacità del singolo e del gruppo: "i problemi non sono fardelli da portare, ma occasioni per stimolare l'ingegno e le capacità di chi deve affrontarli. Una premessa fondamentale sull'action learning è che si impara meglio se si mette in pratica un'azione, sulla quale fare delle riflessioni e dalla quale imparare" (ivi., p.15). Il problema può essere presentato da qualcuno che realmente lo vive o da qualcuno designato esternamente che farà però parte della comunità. Il gruppo, cuore dell'action learning e elemento cruciale anche di questa ricerca, può essere composto anche da persone provenienti da contesti diversi o, e dello stesso contesto, con incarichi e ruoli differenti (ivi., p.28). Un aspetto qui rilevante è che in un gruppo di action learning "uno o più membri dovrebbero avere una certa familiarità con il contesto del problema" (ivi., p.29). Si pensi ad esempio, come nel nostro caso, a un gruppo di insegnanti, anche di diverse discipline, che hanno a che fare con un problema legato ad attività trasversali di educazione alla lettura. Un altro aspetto è la responsabilità che ha il gruppo, e quindi i singoli partecipanti, nella ricerca e nello sviluppo

⁸ Per definirne le linee generali ci rifaremo a un testo: "Action learning. Principi, metodo, casi", di Michael Marquardt e Andrea Ceriani, edito in Italia da Franco Angeli nel 2009 e esito dell'integrazione di due volumi pubblicati in lingua originale uno nel 1999 e l'altro nel 2004.

di soluzioni concrete in risposta al problema emerso. Il gruppo di action learning può anche essere virtuale, con i pro e i contro della situazione: a fronte di una maggior sincerità e concentrazione sul problema, una maggior comprensione intellettuale dello stesso, una miglior risposta nelle situazioni chiare e pratiche, vi è una maggior difficoltà nel trovare accordi e un'assenza di messaggi non verbali, una maggior possibilità di sviluppare spersonalizzazione e meno soddisfazione dalla riuscita del gruppo, più difficoltà nella costruzione di un clima di fiducia reciproco (ivi., p.40). Che sia o meno virtuale, il lavoro in un gruppo di action learning è cooperativo e collaborativo, sfruttando tutte le implicazioni positive che ne conseguono e che si sono precedentemente descritte. Come in tutti i gruppi di lavoro, i partecipanti devono dimostrare volontà e impegno, anche per risultare credibili agli altri partecipanti. Devono avere il desiderio di lavorare insieme per un traguardo comune e mettere a disposizione del gruppo le loro esperienze e la loro conoscenza: “i gruppi di lavoro efficaci devono essere costituiti da persone aperte a nuove idee, disposte a riconoscere che da punti di vista differenti si può riuscire a vedere qualcosa in più” (ivi., p.43); “sono costituiti da membri che si rispettano reciprocamente e sono interessati a imparare dalle prospettive e dai punti di vista degli altri” (ivi., p.45). Una delle caratteristiche chiave dell'approccio action learning è il concentrare l'attenzione sulle domande, piuttosto che sulle risposte. Attraverso esse il gruppo arriva al centro del problema e più facilmente acquisisce sensibilità rispetto alle strategie dei membri, ne formula di proprie e contribuisce alla formazione di soluzioni efficaci (ivi., p.47). L'atteggiamento mentale che mette al centro le domande e le problematizza, è un atteggiamento aperto, innovativo, riflessivo. L'indagine riflessiva è infatti un altro elemento focale di tale metodologia, con essa si matura una sensibilità maggiore verso l'argomento indagato e si aumentano le opportunità di generare meccanismi esplorativi e di apprendimento (ivi., p.50). Alla base vi è la considerazione che “l'indagine riflessiva (...) costituisce il modo migliore per ottimizzare l'apprendimento individuale e di gruppo” (ivi., p.52), mette in dubbio le conoscenze pregresse dei singoli individui, offre attraverso il dialogo l'introduzione nel gruppo di nuova conoscenza sospendendo l'atteggiamento oppositivo e favorendo il pensiero collettivo e creativo, alimenta il sostegno reciproco abituando all'ascolto, (ivi., pp.53-61). Nei processi di action learning, momento fondamentale è quello dell'azione. Le azioni si verificano sia nelle sessioni di lavoro di gruppo sia in momenti esterni organizzati. Esse sono allo stesso tempo risultato di un apprendimento e apprendimento esse stesse, i gruppi infatti

imparano a partire dall'elaborazione delle strategie fino alla realizzazione dei piani (ivi., p. 64). L'azione avviene attraverso il processo di problem solving e segue quattro fasi con un'attenzione particolare alla fase iniziale: la comprensione e rielaborazione del problema, l'elaborazione e formulazione dell'obiettivo, lo sviluppo e la prova delle strategie, e l'azione e la riflessione sull'azione (ivi., pp.68-74). L'apprendimento nell'action learning ha ripercussioni su tre soggetti, l'individuo, il gruppo e l'organizzazione, dando quindi la possibilità di applicare gli apprendimenti a tutto il sistema. In un'organizzazione scolastica, ad esempio, gli apprendimenti maturati da una metodologia così descritta, hanno evidenze sui singoli insegnanti, sul gruppo di lavoro e sulla scuola. Il coach, ultimo dei sei elementi caratteristici, può essere sia interno che esterno al gruppo, è il collante fra i vari membri, ha il compito di agevolare le capacità di crescita e apprendimento del gruppo servendosi dell'indagine riflessiva (ivi., p.100). Un'ultima considerazione rispetto a questo particolare processo è che "l'action learning riconosce che non si può cambiare il problema senza cambiare se stessi. Risolvere un problema organizzativo e far crescere i singoli membri del gruppo sono due obiettivi intrecciati" (ivi., p.206). Questa considerazione assume molta rilevanza rispetto allo sviluppo della persona, delle sue competenze, delle sue conoscenze, della sua sfera emotiva. I partecipanti a una comunità di pratica che segue la metodologia descritta si arricchiscono nella ricerca, contribuendo allo sviluppo di caratteristiche e di qualità della persona come la riflessione critica, l'apertura e la disponibilità al cambiamento, l'ascolto attivo, l'empatia, l'aiutare gli altri, l'autoconsapevolezza (ivi., p.209). Questa metodologia può essere molto funzionale ai contesti scolastici in quanto va a dare una risposta concreta e precisa alle necessità organizzative dei progetti educativi che gli insegnanti si trovano a gestire. La sua flessibilità, la chiarezza, la ricerca dell'innovazione, si sposano quindi con le esigenze della scuola e degli insegnanti i quali trovano in un processo così organizzato uno stimolo per le loro azioni. L'action learning, infatti, è una metodologia che può essere usata con successo nei contesti formativi per adulti con una ricaduta diretta sui comportamenti dei partecipanti nei loro contesti lavorativi. Nel caso della scuola, gli insegnanti che partecipano attivamente a gruppi di lavoro cooperativo dove l'essere comunità di pratica facilita la risoluzione di problemi, possono riportare i medesimi schemi nelle aule sfruttandone le conseguenze positive sia sulla didattica che sull'apprendimento, e, soprattutto, sulla crescita personale loro e degli alunni.

Tali modalità di apprendimento, di approccio alla didattica e alla dimensione del gruppo, sono applicabili, quindi, anche in relazione all'educazione alla lettura. Per validare gli assunti descritti in questo paragrafo, e nel capitolo precedente, la lettura deve svilupparsi come processo all'interno dei format di action learning. Questo aspetto pare, però, essere tralasciato all'interno delle Indicazioni Nazionali (2006 e 2012), più volte qui chiamate in causa. In esse infatti, ripetiamo brevemente, è suggerito un avvicinamento alla lettura e alla scrittura già nella scuola dell'infanzia per mezzo di attività propedeutiche, per lasciare la promozione vera e propria alla scuola primaria. Ciò fa intendere la lettura come valore strumentale, tralasciando quindi parte degli aspetti emozionali che la lettura richiama fin dalla giovane età. Rimane invece tra le righe la valenza formativa della lettura intesa come esperienza personale duratura.

Non si è scritto, in questa tesi, della valutazione che, riferita alle competenze, è un campo complesso e vasto⁹, e non centrale rispetto agli argomenti qui trattati. Inoltre per tutto l'andamento della ricerca azione che andremo a breve a spiegare, l'aspetto valutativo delle attività didattiche messe in atto attraverso i progetti di lettura è stato assente per i motivi che spiegheremo nei prossimi paragrafi. Gli alunni non hanno ricevuto voti, né alfanumerici né valoriali, non sono state compilate schede di lettura, non sono stati in alcun modo valutati i diari di bordo e/o del lettore. Nella consapevolezza, però, che gli insegnanti sono tenuti a esprimere un giudizio, rispetto alle attività legate alle competenze di lettura e soggette a valutazione, la ricercatrice tende a essere favorevole a un approccio differenziato: predisporre a seconda delle operazioni di decodifica richieste al lettore competente, differenti tipi di testo e di prove. Tale differenziazione, per collegarci agli assunti della ricerca, è fattibile solo da un insegnante con un'ampia conoscenza del panorama letterario per ragazzi.

Nei paragrafi successivi affronteremo come la messa in pratica delle procedure sopra descritte, sia consentita e facilitata da alcuni format e tecniche. Vedremo poi le cause per le quali è difficoltoso un corretto approccio metodologico e didattico alla lettura a scuola e come attraverso la progettazione educativa si possono trovare rimedi. Porteremo infine qualche

⁹ Risulta infatti un processo complesso lo strutturare strumenti atti a valutare aspetti tipici delle competenze trasversali quali il ruolo sociale, l'immagine di sé e degli altri, la consapevolezza, l'impegno, la motivazione. Il lavoro per gruppi, inoltre, comporta per l'insegnante difficoltà valutative ulteriori quali il cambio di comportamenti nelle azioni individuali e quelle di gruppo, l'emergere o il trattenere tratti della personalità, le dinamiche sottese. Queste, e altre considerazioni, rendono l'argomento molto interessante e assai complesso per essere trattato solo in maniera trasversale.

esempio di messa in pratica delle metodologie sopra descritte adatta all'ambiente scolastico tenendo sempre in considerazione che la valutazione dell'appropriatezza va fatta caso per caso e che alla base vi sono sempre le competenze dei docenti.

2.3 Format attraverso i quali sviluppare l'educazione alla lettura a scuola

L'attuazione delle procedure appena descritte, abbiamo scritto essere facilitata da alcuni format. Concentrandoci sull'ambito educazione alla lettura, possiamo far riferire i format ad aree differenti e esplorare per ciascuna di essa alcune tecniche adatte alla gestione e implementazione di attività di educazione alla lettura. I format che si andranno a esplorare si rifanno agli approcci metodologici attivi nei quali l'allievo apprende attraverso la sua propria azione e scopre in maniera autonoma, e dove il ruolo dell'insegnante è quello di facilitatore e di supporto al processo di apprendimento (Goguelin, 1996). In tali format, le competenze flessibili, adattative e creative dell'insegnante sono chiamate in prima linea e diventano indispensabili per una coerenza e linearità del procedere dei progetti.

2.3.1 Format laboratoriale

I format laboratoriali sono tutte quelle tecniche che richiamano una procedura didattica animativa e, appunto, laboratoriale. Sono delle pratiche sociali, seguono metodologie, con l'obiettivo di democratizzare la cultura, sviluppare la creatività, attraverso il ruolo chiave della partecipazione, condivisione, socialità, espressività (Bleza Picherle, 2015, pp.148-155). Tra esse, rispetto all'educazione alla lettura, ne troviamo varie tra cui la lettura animata, i gruppi di lettura, le tecniche espressive per la recensione e per l'analisi di libri, la flipped classroom. La lettura animata è una tecnica dalle possibilità molto ampie in quanto in essa rientra la lettura ad alta voce, la lettura espressiva, la lettura teatralizzata, la lettura con attività correlata. Tutte queste forme hanno la caratteristica comune di aggiungere qualcosa al processo di lettura tradizionale, e richiedono la presenza di personale competente per non cadere nell'errore, purtroppo frequente, dell'improvvisazione. Per fare una lettura animata non è quindi sufficiente, ad esempio, leggere una storia cambiando la voce a seconda del personaggio, ma bisogna avere una conoscenza approfondita del libro, delle tecniche di lettura, del contesto in cui si opera, in sintesi una conoscenza letteraria e psicopedagogica. La forma di lettura animata più comune è la lettura ad alta voce nella quale, solitamente, un adulto legge una storia, spesso un albo illustrato, a un gruppo di ascoltatori che hanno la possibilità di guardare il lettore e, se presenti, le figure. Essa è una "pratica ideale per

contrastare il disinteresse verso i libri e allo stesso tempo affrontare le situazioni di carenti competenze linguistiche” (ivi, p.110). Questa modalità di lettura permette ai lettori di vario tipo (deboli, forti, pigri, appassionati, lenti, veloci) di poter seguire nello stesso arco di tempo la medesima storia, magari complessa per essere affrontata tramite una lettura solitaria. Permette poi di andare nella direzione della realizzazione di un momento condiviso e democratico dove il più alto numero di lettori sono allo stesso livello permettendo di stare al passo chi legge più lentamente, di non annoiare chi legge più velocemente, di allenare la concentrazione, di gestire il silenzio e la presa di parola. Inoltre la lettura ad alta voce, quando praticata regolarmente, evidenzia nei giovani ascoltatori un precoce sviluppo del linguaggio, l’incremento del vocabolario e maggiori capacità di esprimere in modo corretto e articolato il proprio pensiero, dilata i tempi di attenzione, favorisce lo sviluppo della capacità di creare immagini mentali, aumenta il desiderio di leggere in modo autonomo, amplifica gli interessi letterari e avvicina a testi difficili per la lettura individuale (Valentino Merletti, 1996, pp. 16-19). Questa ultima caratteristica è molto importante in quanto “lo sviluppo delle capacità tecniche necessarie per decodificare un testo non va di pari passo con la crescita intellettuale ed emotiva (...). Con la lettura ad alta voce si offre al bambino la possibilità di ascoltare storie adeguate al livello di maturità emotiva e intellettuale raggiunta” (ivi., p.20). Aggiungendo elementi alla lettura ad alta voce, cambia la modalità animativa la quale può essere teatrale-espressiva, ludico-agonistica, materiale-oggettuale: nell’animazione teatrale-espressiva il testo viene drammatizzato e rappresentato con immagini, musiche, gesti e mimiche, letture multimediali, rappresentazioni teatrali con burattini, marionette, pupazzi; nell’animazione materiale-oggettuale il focus è l’attività ludica e manipolatoria con l’oggetto libro: smontaggio e ricostruzione dell’oggetto-libro, costruzione di libri in vari materiali e forme; nell’animazione ludico-agonistica al centro ci sono gli aspetti giocosi e competitivi della lettura di un libro, come i giochi linguistici, l’analisi interpretativa di parti del testo, la presentazione dei personaggi attraverso la ricerca degli indizi testuali, la stesura della quarta di copertina, l’analisi delle illustrazioni, gare e tornei di lettura (Ferrieri, 1996). Qualsiasi sia il grado e la tipologia di animazione scelti, nelle letture animate è importante sollecitare una partecipazione facoltativa senza chiedere l’obbligo di intervento (Sarto, 1993), andare in profondità nel testo, dedicare un tempo adeguato al silenzio e alla riflessione. L’obiettivo, infatti, di una lettura animata di qualità, dovrebbe essere sempre quello di far diventare i

bambini e i ragazzi dei buoni lettori attraverso il passaggio da lettura passiva a lettura attiva (Blezza Picherle, 2015, p. 153), e ciò richiede tempo non solo per alimentare un'abitudine, ma anche per la riflessione solitaria. Gli elementi appena elencati allontanano la lettura animata da una strategia messa in pratica per divertire, ma ne evidenziano gli intenti di democratizzazione e di educazione alla creatività e alla libertà di pensiero (ivi., pp.155-156).

Un altro esempio di format laboratoriale è il gruppo di lettura. Esso infatti va al di là della sola lettura del libro, per avventurarsi nella campo della riflessione condivisa nella quale l'appoggio dialogico e la dimensione dell'ascolto diventano fondamentali. Un gruppo di lettura, solitamente, è formato da un gruppo di lettori che volontariamente si incontrano, a cadenza regolare, per discutere insieme delle impressioni personali circa un libro di volta in volta differente. Non ha un numero minimo di partecipanti ma deve essere sufficiente per instaurare un dialogo e uno scambio di opinioni. A scuola i gruppi di lettura possono avere una duplice composizione. Una possibilità sono i gruppi di lettura di studenti e insegnanti, di solito sono basati sul gruppo classe, e se possibile effettuati in un orario al di fuori rispetto a quello delle lezioni. Possono essere anche inseriti in orario scolastico, in questo caso, data la partecipazione volontaria, l'insegnante deve trovare un'attività alternativa per coloro che non desiderano parteciparvi. Oppure possono nascere come gruppi autogestiti di soli insegnanti o soli alunni, molto più raro misti, che si incontrano anche al di fuori della scuola. Nel caso di soli insegnanti la funzione dei gruppi di lettura è duplice: da un lato come momento condiviso di scambio di idee circa il libro oggetto dell'incontro, dall'altro come momento di riflessione comune e scambio di consigli di lettura, inizi di percorsi tematici e proposte collaborative in un'ottica quindi didattica. La scelta del libro da leggere di solito avviene nel momento finale dell'incontro, si configura come una decisione di gruppo nella quale i partecipanti all'incontro propongono le letture per la volta successiva e, attraverso un consulto democratico, avviene la scelta. Nel caso di gruppo classe, se i bambini non hanno ricordo di un numero tale di letture che permetta loro di fare ogni volta delle proposte, la scelta può avvenire da parte dell'insegnante. Viceversa essa può essere, come scritto sopra, presa dall'intero gruppo tramite proposta libera e votazione a maggioranza. L'incontro può avere dinamiche varie, in esse il momento caratterizzante il format rimane sempre quello della riflessione libera a partire dalla presa di parola volontaria da parte di un componente del gruppo. A seconda della tipologia di lettura e delle sue caratteristiche, la riflessione può concentrarsi sullo stile di

scrittura, sul contenuto, sulle diverse interpretazioni del testo. La cadenza è regolare nel tempo, ad esempio mensile o bimensile, l'incontro ha una durata variabile che permetta di esaurire gli argomenti di discussione e di stabilire la lettura successiva, la sede è un luogo della scuola o un luogo esterno organizzato per permettere una libera conversazione. I libri proposti e letti possono avere un filo conduttore, ciò di solito a scuola avviene se il gruppo ha anche uno scopo didattico o se vi è un particolare interesse per l'argomento. In questo caso le letture fatte creano un percorso di lettura che può essere su un genere letterario, un autore, un tema specifico, un'area geografica, ecc. Tra i vari format che si stanno esplorando in questo paragrafo, il gruppo di lettura è quello meno soggetto a valutazione proprio per le sue caratteristiche partecipative e di struttura. L'esito del gruppo di lettura non è forzatamente un oggetto tangibile, anzi in gran parte dei casi l'esito corrisponde al momento dialogico. Vi possono comunque essere alcuni prodotti legati a questo particolare format: un verbale di ogni incontro con gli elementi salienti emersi dalla discussione e i dati del libro, la stesura di un riassunto dell'incontro con una valutazione finale sul libro attraverso un sistema di voto condivisa dal gruppo, la stesura di un diario del lettore del gruppo di lettura, la scrittura di recensioni. Queste ultime possono essere redatte con diverse tecniche espressive e con obiettivi differenti. Le recensioni infatti possono andare a completare l'incontro come esito finale della discussione, possono partecipare alla compilazione del diario del lettore del gruppo di lettura, sono documento utile per chi non era presente al gruppo o per chi non è riuscito a leggere o a terminare il libro, sono memoria dei libri letti. Soprattutto se fatte in un tempo al di fuori di quello dedicato al gruppo di lettura, esse possono avere carattere multimediale e servirsi delle tecnologie. Se il gruppo opta per tale prodotto, può organizzarsi in gruppi di volta in volta differenti a cui al termine dell'incontro viene affidato il testo da recensire. Le recensioni così prodotte possono essere proposte al di là del gruppo di lettura, in altri contesti laboratoriali anche maggiormente a carattere didattico, e in questo caso possono contenere, ad esempio, aspetti più cognitivi e analitici rispetto al testo.

I format appena descritti si accompagnano a una didattica organizzata, per esempio, attraverso l'idea della flipped classroom: "l'idea-base della flipped classroom è che la lezione diventa compito a casa mentre il tempo in classe è usato per attività collaborative, esperienze, dibattiti e laboratori. In questo contesto, il docente non assume il ruolo di attore protagonista, diventa piuttosto una sorta di mentor, il regista dell'azione pedagogica" (INDIRE, 2014).

Lezioni, compiti a casa, esperienze didattiche, si mescolano in un insieme nel quale il ruolo dello studente è attivo e necessario. Grazie alla molteplicità di risorse coinvolte in una flipped classroom, lo studio e la comprensione diventano processi dinamici e ciascuna disciplina può essere introdotta e approfondita in modo flessibile e fluido, sfruttando quindi il noto concetto di liquidità di Bauman (2002) applicato alla società, a favore dell'apprendimento e della didattica. La lezione è scomposta in più momenti, in aula e a casa, corrispondenti a momenti separati della giornata di studio, dove grazie alla potenzialità dei dispositivi digitali gli studenti possono seguire la lezione secondo il loro ritmo e approfondire cosa più loro interessa. L'insegnante prepara una lezione, solitamente un video, che gli studenti guardano nel pomeriggio nel momento dello studio a casa. Possono fermare il video, mandare indietro per risentire, prendere appunti con calma, segnarsi i dubbi e le curiosità, iniziare ad approfondire autonomamente gli aspetti che ritengono più interessanti. Inoltre piattaforme apposite permettono di dialogare online con i compagni iniziando a chiarire da studente a studente le prime difficoltà, in un aiuto reciproco che arricchisce tutti i partecipanti. Cambia anche l'impostazione della lezione a scuola, oltre a una diversa disposizione dei banchi e della cattedra che permetta all'insegnante di muoversi liberamente nell'aula e agli studenti di confrontarsi con i compagni, in aula gli studenti suddivisi in piccoli gruppi di cooperative learning svolgono i compiti che normalmente avrebbero svolto a casa. Ciò avviene contemporaneamente in modo libero ma strutturato. Libero perché gli studenti nei piccoli gruppi possono confrontarsi e dialogare fra di loro per la risoluzione dei compiti attribuitigli, strutturato perché ai gruppi vengono indicati strumenti, consigli sulla modalità di esecuzione, tempo a disposizione. In aula quindi la lezione non viene ripetuta dall'insegnante, viene però condotto un momento di briefing nel quale egli riprende, su richiesta degli studenti, le parti che sono risultate più ostili alla comprensione e che necessitano quindi di un sostegno. I compiti svolti sono presentati dai gruppi alla classe convivendo così gli esiti e approfondendo la conoscenza dell'argomento per tutti. Facilmente immaginabile come in compiti così strutturati non sia semplice il momento della valutazione. Fra le varie modalità possibili vi è quella di consegnare agli studenti delle schede valutative da compilare, di modo che facciano un'autovalutazione. Questa soluzione aumenta la loro responsabilità e lo spirito del gruppo perché il lavoro svolto da ciascuno va a incidere sul voto anche dei compagni. In aggiunta l'insegnante, una volta esaurito l'argomento, può produrre una valutazione sull'andamento

generale sempre con un obiettivo propositivo e motivazionale. Una classe così pensata richiede uno specifico supporto tecnologico in quanto è necessario la presenza di un personal device per ogni studente. Lezioni così ideate permettono di sfruttare al meglio le potenzialità del digitale anche rispetto al libro e alla lettura : “i saperi che la rete digitale veicola non sono più fissi e definiti come nel testo stampato, ma fluidi e in divenire; non sono più codificati attraverso l’unico *medium* della scrittura, ma integrano molti *media* e originali strategie comunicative; non seguono più la linearità del testo scritto, ma la reticolarità dell’ipertestualità; non sono più prodotti da professionisti, ma vi partecipiamo tutti” (Cecchinato, 2014, p.12). Con la partecipazione collettiva, e un apprendimento di tipo attivo, sono rispettati i tempi di lettura di tutti, sono garantiti i feedback sia circa il contenuto che lo stile, si possono creare percorsi di lettura personalizzati. A partire, ad esempio, da spunti contenutistici dati dalla lettura, solitaria o condivisa, di un libro, si possono così ricercare, attraverso diverse fonti, collegamenti di vario natura (stesso argomento, autore, periodo storico), da confrontare poi con quello trovato dagli altri compagni o dagli altri gruppi di lavoro attivando un apprendimento per ricerca (Inquiry Based Learning) e un apprendimento tra pari (Peer Learning). La flipped classroom può essere applicata alla lettura di un libro (ad esempio attraverso la suddivisione dei capitoli per piccoli gruppi e la consegna di materiale da leggere e guardare a casa per poi farne, insieme, un lavoro di sintesi e riflessione condiviso), o per la realizzazione di un prodotto editoriale digitale come l’ebook (ad esempio attraverso la scelta di un argomento comune e una suddivisione dei compiti per la ricerca e lettura di materiale, da condividere e assemblare in aula), o ancora per abbinare la lettura a pratiche di scrittura (ad esempio attraverso la stesura di testi tematici inviati ai compagni per un confronto prima di essere proposti in aula e organizzati in categorie), e così via.

2.3.2 Strategie per la scelta dei testi: i percorsi di lettura

Nella progettazione e implementazione di un progetto di lettura, abbiamo già individuato come focale la scelta dei libri. Essa richiede da parte dell'insegnante non solo una profonda conoscenza dei testi, ma anche precise competenze che gli permettano di trovare nessi fra le letture inerenti alle scelte progettuali. Tali nessi formano una mappa che prende il nome di 'percorso di lettura'. "Nei percorsi di lettura un argomento scelto dall'insegnante viene affrontato integrando diverse forme di comunicazione e diversi saperi, nell'intento di offrire agli allievi una visione articolata, plurima e completa della tematica" (Piras, 2010, p.39). Per realizzare un percorso di lettura si parte quindi da una tematica di riferimento che può derivare anche da un'esigenza didattica oppure da un interesse dimostrato dalla classe. Il percorso di lettura rappresenta qualcosa di più rispetto a una bibliografia ragionata in quanto si realizza, e permette di compiere, anche indagini trasversali, che completano il contesto nel quale è inserito l'argomento, e di individuare possibili intrecci che esso ha con altri argomenti contigui (ibidem). Esso ha la forma di una traccia nella quale un argomento è trattato grazie a collegamenti e connessioni fra diversi media, libri e non solo, proponendo al lettore una ricca rete di richiami. Per poter fare ciò, l'insegnante deve avere un'ampia conoscenza della tematica oggetto del percorso di lettura oltre a una abilità nella ricerca (on-line, biblioteche, librerie, riviste di settore, cataloghi delle case editrici) per trovare informazioni che portino a elementi collegati tematicamente tra loro. Un percorso di lettura è quindi come una mappa nella quale le varie tappe non si collegano solo all'elemento centrale di partenza (tema del percorso di lettura), ma sono collegate anche tra di loro, permettendo così di passare da un testo all'altro senza perdere il tema di riferimento, ma con la possibilità di trovarne di nuovi e di creare così nuovi percorsi. Il buon esito di un percorso di lettura, ripetiamo, è condizionato dalla preparazione dell'insegnante e dalla profondità dell'analisi dei documenti, cartacei e non, che effettua per costruirlo. L'insegnante si muove in ricerca di nessi e contrapposizioni, naviga tra i vari tipi di documenti per "rintracciare segni, indizi, spie capaci di consentire la decifrazione di la realtà altrimenti opache" (Fabri, 1991, p.13). Per permettere maggior discussione e condivisione, un percorso di lettura dovrebbe contemplare anche elementi in contrasto fra di loro, ciò aiuta la riflessione critica e il pensiero divergente. Proviamo a delineare una ipotesi di scaletta dei macro passaggi che vanno dalla realizzazione di un

percorso di lettura da parte dell'insegnante fino allo sviluppo delle sue potenzialità in aula, rielaborando la proposta di Piras (2010, pp.40-41) e ipotizzando un percorso composto da letture cartacee:

- selezione del tema attorno a cui costruire il percorso di lettura da parte dell'insegnante (scopo didattico) o su suggerimento della classe;
- inizio della costruzione da parte dell'insegnante del percorso o di parte di esso se la costruzione è cooperativa. In entrambi i casi l'insegnante dovrà fare una prima ricerca a livello individuale per portare le prime proposte agli alunni e permettere loro di pensare a quali possono essere i documenti di loro conoscenza da collegare. Con questa ipotesi il tema deve essere appannaggio del gruppo classe per permettere a tutti di collaborare cooperando alla creazione del percorso. Il lavoro individuale dell'insegnante parte dal ricordo di altre letture fatte per riprenderne i riferimenti, iniziando dalla rilettura approfondita dei testi coinvolti;
- selezione delle letture da integrare al percorso a partire dal ricordo e dalle riletture, attraverso un lavoro di ricerca sistematica tra più fonti;
- stesura del percorso in forma scritta o illustrata, cartacea o digitale, o tramite ipertesto, che metta in evidenza i nessi e le contrapposizioni fra le letture selezionate;
- presentazione in aula del percorso a partire dalle letture di alcuni testi selezionati secondo una modalità giustificata dal tempo a disposizione e dal contesto;
- se necessario spiegazione del lessico non chiaro e risposta alle domande degli studenti relative alla comprensione dei contenuti;
- rilettura dei testi da parte degli studenti in una modalità decisa insieme (ad esempio silenziosa e solitaria);
- momento di confronto di gruppo;
- divisione degli allievi in piccoli gruppi con il compito di leggere a turno ad alta voce i testi rimasti, divisi per ciascun gruppo;
- illustrazione ai compagni dei testi letti a turno da parte di un componente del gruppo;
- individuazione collegiale da parte degli allievi, con l'aiuto dell'insegnante, dei nessi che collegano i libri del percorso;

- approfondimento e riflessione da parte degli allievi in gruppo sul percorso mediante recensioni dei libri letti, commenti sulle letture, raccolta di altro materiale riferito al tema oggetto del percorso;
- sistemazione collegiale del materiale da parte dell'insegnante e degli allievi e costruzione di un nuovo percorso.

La scaletta proposta è un'ipotesi e la sua struttura può essere molto varia a seconda delle risorse, del tema trattato, del tempo a disposizione, dell'età media del gruppo classe. In linea generale si può sostenere che un percorso di lettura non è un format adatto al breve periodo in quanto richiede tempi lunghi anche solo nella parte di costruzione iniziale. I tempi lunghi sono confermati dall'ordine di problemi che si possono incontrare nella progettazione di percorsi di lettura: la congruità delle bibliografie e il reperimento dei testi, la scelta del tema, lo sviluppo del percorso nell'arco della programmazione (Zannoner, 2000, p.25). Le bibliografie sono alla base di ogni buon percorso di lettura in quanto rappresentano gli elementi principali su cui esso si basa. La bibliografia deve essere quindi preparata, o cercata, con coerenza e avendo chiaro il percorso almeno nelle sue linee generali. Ciò può essere semplificato dall'affidarsi a personale esperto o a cataloghi ragionati e tematici. Qualsiasi sia la modalità con la quale un insegnante arriva a redigere una bibliografia, fondamentale è che conosca, e quindi legga o rilegga, i libri in essa inseriti. Il tema scelto deve essere di interesse non solo per l'insegnante ma, soprattutto, per la classe. Esso può derivare anche da input lanciati dagli alunni stessi o da una lettura fatta in precedenza dalla quale sono scaturiti temi rilevanti. Se il tema scelto si dichiara alla classe, si può procedere insieme alla stesura di una prima bozza, attraverso ad esempio la costruzione di una mappa, dalla quale far emergere ulteriori argomenti legati al tema principali che possono risultare utili per due motivi: per un supporto nella ricerca dei testi da inserire in bibliografia, per riflettere sul tema stabilito prevedendo una sua deviazione rispetto a una sua diramazione emersa dalla discussione di gruppo. Per potere inserire percorsi di lettura all'interno della programmazione curricolare, l'insegnante deve dotarsi di una formazione specifica e di strumenti di aggiornamento continuo (ivi., p.72). Solo con la conoscenza della parte epistemologica della lettura, delle metodologie e, innanzitutto, di un elevato numero di libri, si riescono a strutturare percorsi di lettura coerenti, creativi e interessanti per tutti.

2.3.3 Metodologie narrative

Nei format di tipo narrativo, rispetto alla competenze di lettura e legate alle attività intorno al libro, troviamo lo storytelling e, sua derivazione, il digital storytelling. Lo storytelling è una tecnica riflessivo-collaborativa che comprende processi di interpretazione, proiezione e riflessione con l'obiettivo di passare dalla lettura/ascolto di storie, alla produzione di nuove (McDrury, Alterio 2003). Essa richiede, all'insegnante, capacità di selezione, di narrazione, di ricerca di collegamenti, di riflessione. Un'attività di storytelling prevede cinque fasi fondamentali:

1. story finding: ricerca e selezione di una storia;
2. story telling: narrazione della storia attraverso linguaggi diversi, discussione su di essa;
3. story expanding: ampliamento della storia con l'aggiunta di elementi e la correlazione con altre storie;
4. story processing: momento di riflessione collaborativa con conseguenti modifiche cognitive grazie all'introduzione di vari punti di vista;
5. story reconstructing: azione concreta che porta alla rielaborazione della storia (McDrury, Alterio 2003).

Nel processo di storytelling, quindi, si produce una trasformazione, in linea con quanto avviene nelle didattiche animative. L'attività parte da un processo di ricognizione e ricerca riguardo un libro solitamente riferito a un tema che, preferibilmente, può essere proposto dagli studenti o scelto attraverso una discussione di gruppo. La narrazione multimediale è un passaggio molto importante perché è il primo contatto con la storia, una prima ricerca di senso e un'occasione per iniziare ad avviare momenti di riflessione. Il momento successivo parte proprio da qui, cioè da un incremento di significato dato dalla ricerca di collegamenti con altre storie conosciute e con la proposta dell'aggiunta di elementi, testuali e non, alla storia protagonista. Procedendo ci si addentra sempre più nella storia con un'esplorazione approfondita dei contenuti grazie a una condivisione di opinioni e un approccio cooperativo alla costruzione di conoscenza. L'ultima fase è dedicata al prendere una posizione rispetto a una proposta attiva e creativa che porti a una rielaborazione della storia iniziale. In questo processo l'insegnante ha il ruolo di facilitatore proponendo, ad esempio, domande stimolo o mostrando suggestioni che aiutino nella comprensione prima e nel processo creativo poi. Le

storie create, come tutte le storie, presentano quindi un punto di vista, del gruppo se create da un gruppo o del singolo, e non sono mai neutrali dato che non producono solo qualcosa ma creano “qualcosa di nuovo: un nuovo ordine nello stato delle conoscenze e delle relazioni intrattenute dagli interlocutori” (Fasulo, Pontecorvo, 1997, p.181).

Il digital storytelling permette di raccontare storie con il supporto delle tecnologie digitali, aumentando quindi il grado di multimedialità del prodotto e del processo. Esso è definito in vari modi (Lambert, 2002; Robin, 2006; Ohler, 2008; De Rossi, Petrucco, 2009), possiamo però trovare in tutte le definizioni l'unione tra narrazione e uso di supporti multimediali misti: “in altre parole, storie digitali che propongono i contenuti attraverso la fusione di testo, narrazione audio registrata, immagini (statiche e/o dinamiche) e musica” (Pezzot, 2016, p. 213). I suoi usi e le sue forme, esattamente come per lo storytelling, possono essere vari, dall'ambito pedagogico a quello del marketing, dalla forma delle riflessioni autobiografiche a quelle documentaristiche. Anche gli elementi che vanno a concorrere alla realizzazione del prodotto digitale possono essere di natura varia e essere usati contemporaneamente: interviste, fotografie, filmati, illustrazioni, audio, ecc. Altra caratteristica comune è la partecipazione attiva dello studente che, per raccontare la storia selezionata, organizza i materiali raccolti e li personalizza. Intendendo il digital storytelling come un processo, possiamo elencare per esso otto fasi le quali portano, come esito, alla creazione di una storia digitale. Seguendo lo schema di Morra riportato in Figura 3, le fasi si possono così riassumere: definire l'idea iniziale attraverso una breve descrizione; ricercare, raccogliere e studiare le informazioni sulle quali sarà costruita la storia; scrivere la storia stabilendo lo stile della narrazione; stendere la sceneggiatura; registrare immagini, suoni e video; montare e ricomporre il materiale; distribuire il prodotto; raccogliere e analizzare i feedback (Morra, 2013). Al termine di questo processo, come per lo storytelling tradizionalmente inteso, vi è la produzione di una storia che può essere lo spunto da cui partire per una nuova narrazione. La storia, per essere qualificata come digital storytelling, deve avere alcune caratteristiche chiave (sette): essere personale e autentica, raccontare qualcosa che possa interessare, avere un contenuto coinvolgente, avere una durata limitata e un'attenzione particolare al ritmo della narrazione, essere di facile comprensione, avere una voce narrante e una colonna sonora (Robin, 2008; Lambert, 2010). Per la riuscita di tale prodotto, lo studente, e l'insegnante che lo accompagna nella creazione, deve avere alcune competenze in ambito tecnologico e digitale. A conferma di ciò, alcuni

Figura 3 - Step per creare una storia digitale (Morra, 2013)



elementi chiave del digital storytelling li ritroviamo nelle abilità necessarie per promuovere le competenze digitali definite nel 2017 dalla Commissione Europea (DigComp 2.1). In riferimento a specifiche aree di competenze infatti troviamo: la ricerca di informazioni e contenuti digitali, e la loro gestione (area Information and data literacy); la condivisione e il coinvolgimento attraverso il digitale (area Communication e collaboration); lo sviluppo e la rielaborazione di contenuti digitali (area Digital content creation); uso creativo delle tecnologie digitali (area Problem solving) (Commissione Europea, 2017).

I due format narrativi appena descritti mettono in campo non solo competenze medial e sociali ma richiedono innanzitutto competenza nella narrazione, nella comprensione di un testo, nella ricostruzione del significato, oltre che nella scrittura di una storia compreso lo storyboard. Non si tratta quindi di tecniche semplici, esse coinvolgono numerose abilità e aspetti della personalità, oltre a una propensione alla ricerca e alla scoperta. Concludiamo sostenendo che l'obiettivo del digital storytelling, e di tutte le forme di narrazione di una storia dal racconto orale allo storytelling, non è solo il trasferimento di conoscenza ma “a movement designed to amplify the voice of a community” (Burgess, 2006). Si rientra quindi nella pratica sociale, in una comunicazione intesa come coinvolgente nella quale l'assunto alla base è che tutti hanno una storia da raccontare.

Le procedure didattiche, i format e le tecniche sopra illustrate aprono la strada ad altre e nuove possibilità didattiche che intendono l'apprendimento, come si è scritto, in senso attivo e collaborativo, e che richiedono una formazione continua da parte degli insegnanti i quali devono essi stessi maturare atteggiamenti dialogici e riflessivi. La valorizzazione dei format e degli assetti didattici tesi a valorizzare processi collaborativi e cooperativi, riflessivi, problematizzanti e consapevoli, può avvalersi strategicamente dell'introduzione delle ICT. Con le nuove tecnologie cambia il modo di gestire l'azione didattica, la gestione dei tempi e degli spazi, il modo di intendere il gruppo classe e le relazioni al suo interno. Delle competenze necessarie all'insegnante per affrontare tali cambiamenti si è già diffusamente scritto, tra esse spicca, in questo paragrafo sui format, la capacità di personalizzare gli interventi in aula dando un ruolo sempre maggiore allo studente. Cambia la fruizione dei libri, la modalità di lettura solitaria e di gruppo, la modalità di dialogo intorno alle storie, il ruolo del docente. L'insegnante deve allora dar attenzione all'insieme di elementi che formano l'ambiente di apprendimento nella loro totalità (approcci metodologici, strategie, tecniche, setting) (Ardizzone, Rivoltella, 2008), egli non insegna ma "mette a disposizione degli individui che formano il gruppo le proprie capacità tecniche e professionali (Oliva, 2015, p. 24). I format precedenti riferiti direttamente al digitale (flipped classroom, digital storytelling) e gli altri che nel digitale possono trovare un supporto, hanno in comune la caratteristica di poter integrare la presenza con la distanza. Questo cambio della temporalità dell'aula permette all'insegnante di traslare le attività su un altro piano del tempo e dello spazio. Ciò che non si conclude in classe può essere quindi condiviso tramite la rete portando avanti i ruoli attribuiti anche al di fuori dell'ambiente fisico della scuola. Ciò non significa tralasciare la dimensione del rapporto in presenza, del lavoro di gruppo faccia a faccia, ma anzi di aggiungere a esso potenzialità. Un lavoro sul testo, come ad esempio può essere un lavoro di riscrittura all'interno di un laboratorio di scrittura creativa, può recuperare così le esperienze degli altri gruppi, completarle, coinvolgere anche chi vive più lontano. La dimensione dell'apertura, quindi, non coinvolge solo, come abbiamo visto negli esempi di questo capitolo, gli spazi dell'aula ma si trasforma in una motivazione all'agire. Rimanendo convinti della peculiare importanza della lettura tradizionalmente intesa, di quella dimensione intima tra lettore e libro, crediamo che, a scuola, l'utilizzo corretto di tecniche come quelle descritte possa avvicinare alla lettura anche chi non è a essa abituato e possa creare attorno al libro curiosità e

attenzione, dargli una dimensione sociale e farlo rientrare nelle possibilità quotidiane, sia del tempo scolastico organizzato che del tempo libero.

2.4 Progettare attività di educazione alla lettura a scuola

“La lettura, o è un momento di vita, momento libero, pieno, disinteressato, o non è nulla. La scuola crea più spesso il riflesso puramente scolastico della lettura: non l’interesse appassionato, non l’innesto nella personalità infantile. Ed ecco i ragazzi che, abbandonata la scuola, non leggono più: non si aspettano l’interrogazione, non debbono meritarsi il voto... e nessun altro stimolo li spinge verso il mondo dei libri” (Rodari, 2014, p.97).

La progettazione, a volta accompagnata dalla conduzione e dalla realizzazione, di attività di educazione alla lettura attraverso una didattica di tipo laboratoriale, richiede competenze, e attitudini, specifiche. Come qualsiasi attività, i progetti di educazione alla lettura richiamano un ordine metodologico e organizzativo che parte dal contesto e dalle risorse a disposizione, a garanzia della fattibilità. Rivediamo ora quali sono le competenze specifiche richieste agli insegnanti necessarie alla progettazione a completamento del paragrafo 1.2.2, per passare poi al significato di progettare in generale e alle sue implicazioni, e infine a un focus sulla progettazione di attività di educazione alla lettura.

Gli insegnanti che si trovano in contesti di apprendimento strutturati con le caratteristiche descritte nel paragrafo precedente, hanno un ruolo e mettono a servizio delle competenze specifiche. La professione dell’insegnante è “naturalmente e inevitabilmente in costante evoluzione, dal momento che le è assegnato il compito di curare i processi di trasmissione culturale, attraverso cui ogni società si proietta nel futuro” (Cerri, 2008, p.29). Se il compito principale del docente è “la promozione dello sviluppo umano, culturale, civile, professionale degli alunni attraverso la progettazione, organizzazione e gestione dei processi di insegnamento-apprendimento” (ibidem), a essi si collegano anche compiti e funzioni di tipo altamente partecipativo quali l’aggiornamento e la formazione continua, la partecipazione agli organi collegiali, alle iniziative culturali della scuola, agli incontri con i genitori. L’insegnante quindi è chiamato a partecipare in modo attivo e costante alla vita della comunità scolastica attivando competenze di tipo pedagogico, psicologico e sociologico (a sostegno della relazione educativa), di tipo disciplinare e epistemologico (a sostegno della trasmissione culturale), di tipo didattico e metodologico (a sostegno della mediazione didattica) e di tipo organizzativo gestionale (a sostegno della progettazione delle attività didattiche, curricolari e non) (ivi., p.30). Contemporaneamente a queste competenze, all’insegnante sono richieste anche proprie disposizioni personali, soft skills, che risultano essere determinanti per le

professioni educative. Le competenze trasversali, messe a disposizione degli ambienti scolastici e quindi caratterizzati da problemi connessi con l'apprendimento umano, rendono l'insegnante capace di "prospettare soluzioni articolate, criticamente argomentate e ragionevolmente rendicontabili nei risultati" (Calvani, 2000, p.14). Egli infatti, di fronte al problema, è in grado di vederne e valutarne le implicazioni culturali, ne riconosce gli elementi strutturali, elabora un progetto di cui esplicita i criteri valutativi, ne definisce i livelli di affidabilità, seleziona i mezzi e le tecniche da utilizzare (Cerri, 2008, p.32). È in grado quindi di selezionare il metodo didattico più adatto a seconda della situazione e delle variabili di contesto nella consapevolezza che non esiste uno stesso metodo adeguato a tutte le situazioni, per questo sa essere flessibile e monitorare il corso dell'azione didattica per porre eventuali modifiche avendo sempre in mente l'obiettivo dell'apprendimento. La flessibilità dell'insegnante va di pari passo con la flessibilità della didattica che in un contesto così siffatto va oltre la lezione frontale per esplorare altre e varie modalità di apprendimento. Un insegnante con queste caratteristiche ha le facoltà per progettare, in ottica partecipata, attività, anche complesse, di carattere situato rispetto al contesto scolastico in cui operano, attraverso la proposta alla classe di comportamenti cooperativi che lui per primo attua.

Progettare è un processo che consiste nel pianificare nel dettaglio un'attività, un'esperienza, con l'obiettivo di produrre un cambiamento senza il vincolo della causalità, ma assumendo cambi di direzione con responsabilità. L'esito del progettare è un progetto con la caratteristica della flessibilità, lo svolgersi del progetto è il processo che porta all'esito desiderato. In questo cammino colui che agisce, pur avendo chiara la partenza e aver stabilito l'arrivo, segue logiche che si rifanno a sfere più personali e creative, rispetto a scientifiche, agendo attraverso le competenze trasversali che gli permettono di essere flessibile e adottare un approccio problem solving. A questo proposito, il progettare può essere definito come il "mettere in campo competenze intellettuali, operative, relazionali e tecnico-professionali per tradurre in interventi formativi intenzionali una specifica visione del mondo e dell'uomo; per questo la progettazione non può essere considerata una semplice tecnica, adattabile e trasferibile a seconda dei contesti che chiedono o necessitano di istruzione/formazione" (Capperucci, 2008, p.58). Il progettare, quindi, come "procedere professionale che non segue logiche tecniche e/o scientifiche, ma è alimentato e sorretto da logiche intuitive, artistiche, narrative, laterali, emozionali che meglio di altre offrono all'agire un

aiuto particolare in situazioni caratterizzate da incertezza e precarietà, unicità e non di rado conflittualità valoriale” (Rossi, 2005, pp. 224-225). Le competenze messe in campo nel progettare sono quindi, ripetiamo, anche di natura trasversale e permettono di pianificare la strada che va da una situazione data per arrivare a una situazione desiderata attraverso diversi livelli di progettualità (Perini, Puricelli, 2013, p.90). La strada tra questi due punti, seppur pianificata, non si può prevedere con esattezza e non sempre si riesce a raggiungere l’obiettivo prefissato. Infatti nell’atto progettuale si prevedono step in successione ma non si possono prevedere le influenze di tutte le variabili. I cambiamenti che avvengono rispetto alla strada delineata non vanno colti come insuccessi ma come possibilità che esistono proprio perché è in atto un’azione trasformativa. Tali possibilità richiedono una riformulazione del progetto in divenire e quindi un nuovo progettare che apporti delle modifiche alle fasi stabilite. Sono numerose le variabili che possono influenzare l’andamento di un progetto: temporali, professionali, logistiche, economiche, strumentali. Su di esse va attuata una riflessione all’inizio della stesura del progetto: conoscere le risorse che si hanno a disposizione permette di reagire meglio agli eventuali cambiamenti in corso di realizzazione. Inoltre conoscere le variabili permette di stendere un progetto credibile e realizzabile in base alle risorse a disposizione del contesto in cui si opera, a partire dall’assunto che la progettazione è sempre contestualizzata (Capperucci, 2008, p.61). Le risorse qui elencate sono presenti anche in campo educativo e vanno quindi tenute in considerazione quando si progetta in ambito scolastico. Le risorse temporali afferiscono alla sfera della gestione del tempo, fattore molto importante del progettare soprattutto quando si opera in contesti organizzati con specifiche calendarizzazioni (per un approfondimento sulla variabile tempo si veda il paragrafo successivo); le risorse professionali prevedono il riconoscimento di altre figure che con le loro competenze possono portare benefici al progetto; le risorse logistiche si riferiscono ai luoghi a disposizione, alle caratteristiche del contesto; quelle economiche ai fondi disponibili e necessari per mettere l’idea in atto; per risorse strumentali si intendono sia i materiali fisici utili che le competenze dei soggetti agenti. Se ha chiare le risorse, colui che progetta riesce a mettere in atto la dote necessaria della flessibilità e a gestire in modo consapevole gli imprevisti. Tali risorse sono denominate variabili ambientali (Fabbri, Striano, Melacarne; 2008) in quanto non sono degli elementi generalizzabili, ma riferibili solo al contesto che caratterizzano e alle relazioni che in esso si creano. L’insieme di variabili di un

dato contesto, infatti, mettono in moto delle relazioni uniche tra i soggetti e creano una cornice delineata ma modulabile, nella quale il progettista si muove. Colui che progetta, per potersi muovere agilmente, deve padroneggiare l'argomento focale del progetto, deve essere flessibile, adattabile e avere capacità di problem solving da mettere in campo in caso di imprevisti. È in questo modo che gli inciampi tipici del progettare non rappresentano ostacoli ma possibilità dalle quali ripartire. Il progettare diventa quindi attività professionale dove troviamo logiche tecniche ma anche intuitive, narrative, artistiche, creative, laterali, emozionali (Rossi, 2005), in quanto non è solo un'attività tecnica e metodica, ma richiede anche attitudini personali annesse alla sfera della creatività e al sapersi collocare in situazione. Le caratteristiche tipiche della pratica progettuale, che chi progetta deve gestire, sono come già accennato il suo essere situata cioè vincolata al contesto che le dà forma, l'essere sociale cioè frutto del contesto relazionale e l'essere riflessiva in quanto si alimenta dei saperi taciti e espliciti prodotti dai diversi soggetti (Schön, 1993). Tutte le variabili a disposizione vanno gestite per arrivare a una situazione finale diversa da quella iniziale di partenza. Ciò che si attende di diverso non deve essere collocato necessariamente nell'area dello stupore o della meraviglia, anzi spesso la nuova dimensione "è caratterizzata dall'ovvietà tanto che dopo un primo momento di stupore questa viene considerata del tutto naturale" (Bruner, 1968, p.43). È proprio l'abitudine a una situazione che, nel tempo, ci risulta naturale, a far emergere il desiderio di un cambiamento. Esso va gestito in modo controllato, combinando le risorse a disposizione in una prospettiva dalla forma nuova per giungere a quella che Bruner definisce "sorpresa produttiva" cioè quell'atto creativo che "consiste nel non fare combinazioni inutili e nel fare quelle utili, che sono una piccola minoranza. Invenzione è discernimento e scelta" (Bruner, 1968, pp.45-46). Anche in ambito educativo gli operatori nell'affrontare la realizzazione di progetti devono tendere alla sorpresa produttiva portando il culmine dell'apprendimento nell'atto della scoperta. In campo educativo il modello del metodo a progetti prende avvio negli Stati Uniti con il teorico dell'educazione William H. Kilpatrick e la sua opera *Il metodo dei progetti* (1918). A differenza del metodo dei problemi deweyano, quello dei progetti "pone l'accento sulla motivazione pratica del momento intellettuale (...). Il progetto è un'attività intenzionale, rivolta quindi al conseguimento di un fine, e si sviluppa in varie forme: da quella del produttore (che è poi quella preminente nell'attività pratica) a quella del consumatore (o estetica), da quella del problema (legata all'esecuzione intelligente

di cui compito) a quella di addestramento (come progetto di un apprendimento specifico). Ciò che va sottolineato in tutte queste forme di apprendimento è la presenza di una forte motivazione pratica (il «fine») e lo stimolo che essa introduce nel processo cognitivo per sollecitare scelte e soluzioni anche creative” (Cambi, 2017, p.281). Qualunque sia quindi la tipologia di progetto che si porta avanti, a essere sempre presente è la dimensione della prassi che rispetto a un approccio solo teorico porta a mettere in atto competenze creative. Progettare inoltre acquista senso se porta con sé l’idea dell’innovazione e quindi del cambiamento e se, in relazione a ciò, il focus è sul processo e non sul risultato. Come esempio di sistema progettuale con tali caratteristiche si può prendere a riferimento il modello della progettazione ecologica di Banathy (1991) che pone l’attenzione su alcuni parametri fondamentali e che aiuta a chiarire maggiormente quanto dichiarato prima. Gli elementi da tenere in considerazione in un “sistema progettuale orientato all’innovazione, fondato sul processo e non sul prodotto” (Traverso, 2016, p.37) sono: avere chiari i confini base del progetto, la cornice entro la quale si muove chi progetta e agisce; conoscere le relazioni del contesto; conoscere le funzioni presenti e come possono agire per realizzare gli obiettivi posti; gestire e organizzare seguendo logiche inclusive che tengano conto di tutte le variabili/risorse a disposizione (Banathy, 1991). Avendo chiari i margini di flessibilità, si può ipotizzare una scaletta dei vari passaggi della progettazione di un’attività educativa e didattica, dall’analisi della situazione iniziale, alla scelta dei criteri di valutazione, e infine alla riprogettazione. Nella Figura 4, scaletta proposta da Capperucci (2008, p.38), dopo aver previsto un momento iniziale di analisi della situazione rispetto alla verifica delle risorse a disposizione, alla presenza di soggetti da coinvolgere, alle problematiche rilevate, si passa alla definizione degli obiettivi, sia generali che specifici. Una volta stabilite le finalità si passa all’organizzazione delle attività e alla conseguente scelta del metodo più adatto alla situazione, agli obiettivi, alle attività previste. Insieme al metodo vanno scelti anche gli strumenti didattici e le tecniche operative con cui lavorare seguendo dei tempi stabiliti a priori nelle loro possibilità generali. Il tempo non è l’unico aspetto a dare il ritmo al progetto ma vi sono anche gli apprendimenti per i quali, nella progettazione, vanno stabilite le sequenze necessarie al raggiungimento. Le fasi finali si dividono in prove di verifica della sostenibilità dell’idea progettuale, selezione dei criteri di valutazione e riprogettazione. Qualsiasi progetto formativo, inoltre, si fonda su due linee direzionali, una creativa, ideativa, costruttiva e prospettica, l’altra di controllo e

Figura 4 - I passaggi della progettazione didattica (rivisitazione di Capperucci, 2008)



monitoraggio, guida e valutazione (ivi., p.59). Con la prima vengono costruite possibili traiettorie a partire dal basso, metodologia bottom-up, orientate alla soluzione di un problema e mantenendo gli ampi spazi di movimento di cui si è accennato in precedenza. Dall'altro lato la progettazione ha un aspetto di controllabilità dei processi, e dei prodotti degli interventi realizzati attraverso i progetti, anche grazie all'individuazione ex ante delle risorse disponibili. Partendo dalle competenze degli insegnanti, dai contesti di riferimento e dalle risorse a disposizione, si possono mettere in pratica i fondamenti metodologici descritti nel paragrafo precedente anche nelle attività di educazione alla lettura, avvicinando quest'ultima a una dimensione più laboratoriale e dinamica, meno statica e accademica, riaffermandole quei caratteri di relazione e crescita personale che contraddistinguono la letteratura. Affrontiamo quindi ora come possono essere applicate tali metodologie all'interno di progetti di educazione alla lettura a scuola avendo come orizzonte il superamento della lettura come esercizio formale per addentrarci invece nell'orizzonte più complesso dell'esercizio di piacere.

Anche il progettare attività di educazione alla lettura a scuola segue le indicazioni teoriche e di prassi sopra descritte aggiungendo la variabile logistica caratterizzante dell'ambiente

scolastico. In esso l'accento sull'educare è ancora più evidente che in altri contesti e richiede una differenziazione tra quelle che sono le caratteristiche del promuovere e dell'educare. Il promuovere la lettura, prendendo a prestito un termine di ambito economico tipico del marketing, si riferisce in particolare a eventi sporadici che trovano risoluzione in un breve lasso di tempo e che non sono strutturati in un'ottica di lungo termine. Esattamente come le azioni di marketing, tali eventi hanno l'obiettivo di invogliare alla lettura in un dato periodo senza lasciare indicazioni di una progettualità nel tempo e mettendo il focus sull'oggetto della promozione. Invece le azioni di educazione alla lettura hanno ritmi più lenti, coinvolgono sia insegnanti che studenti, pongono le basi per una continuità nel tempo con passi che aiutano tutti i soggetti coinvolti ad alimentare la passione verso il libro e la lettura, danno il tempo di conoscere la letteratura e offrono occasioni per parlare di essa, hanno come centro il lettore. Come dichiarato da Zucchini, l'educazione alla lettura non solo pone l'accento su un'azione educativa continuativa, invece che episodica e frammentaria, ma comporta uno spostamento di attenzione, consapevole e intenzionale, dall'oggetto, cioè il libro, al soggetto, cioè il lettore. Da qui l'importanza che la lettura sia considerata una priorità educativa e che entri nella scuola come azione intenzionale e consapevole (Zucchini, 2015). Mettendo il lettore al centro si permette che i bambini non subiscano una promozione ma siano i protagonisti di un'azione educativa nella quale vengono accolte le loro richieste e viene data loro voce. Quindi in questa sede, con progetti di educazione alla lettura, intenderemo attività con prospettive di medio o lungo periodo che mettano al centro il lettore e il suo rapporto con il libro e che non si risolvano in una prassi di analisi testuale. Non si tratta infatti di insegnare solo a leggere ma anche di creare le condizioni affinché si formi il piacere di leggere (Detti, 1987), in risposta agli ostacoli presenti a scuola (si veda in merito il paragrafo successivo). L'insegnante in grado di organizzare in modo cooperativo progetti di questa natura ha competenze specifiche (descritte nel dettaglio nel paragrafo 1.2.2 e all'inizio di questo) che gli permettono di trovare rimedi ai numerosi ostacoli che incontra nel fare didattico e non solo. Con la messa in pratica di progetti di educazione alla lettura non improvvisati ma metodologicamente strutturati l'insegnante può pensare alla ricollocazione del libro nel dispositivo scolastico per compiere una sorta di descolarizzazione (Bandini, 2014) che riconsegna alla lettura la sua funzione primaria cioè quella di accompagnare l'individuo nella costruzione della sua identità (Bartolini, Pontegobbi, 2005). Se la lettura scolarizzata è oggetto di valutazione e generatrice

di compiti e punizioni, la sua descolarizzazione ne rovescia le finalità: da letteratura finalizzata ai programmi scolastici a letteratura *tot court* (Miari, 2016). Il progettare in questa ottica porta il libro e la lettura non solo al di fuori della sola dimensione cognitiva ma anche al di fuori della scuola stessa in un'apertura verso il territorio di cui tutte le comunità di lavoro scolastiche trarranno beneficio. L'apertura all'esterno permette di operare in un rapporto sia di "continuità verticale (ossia curricolare), possibile a partire dalla costruzione di un percorso educativo unitario (...) che di continuità orizzontale, possibile a partire da una progettazione educativa e didattica capace di utilizzare le risorse culturali e didattiche presenti nel territorio" (Dozza, 1993, p.134). In tal modo biblioteche, centri aggregativi, librerie, amministrazioni possono essere coinvolte in modo attivo nelle attività di educazione alla lettura e portare una condivisione di risorse varia e flessibile a seconda del progetto e degli interlocutori. Crediamo che questo aspetto del progettare sia molto importante perchè richiama con più forza l'esigenza di attivare atteggiamenti collaborativi e cooperativi che rendano la scuola aperta e pronta alla stipula di un "patto formativo con l'ambiente esterno, dando vita a esperienze diffuse e continue di reciprocità/interdipendenza culturale (...) e sociale" (Frabboni, 1992, p. 70). Il coinvolgimento e la dimensione cooperativa non devono coinvolgere forzatamente un cambiamento degli spazi scolastici, infatti, a livello operativo, per quanto riguarda le attività legate alla lettura, non si rende necessario lo spostamento in un'altra aula ma la dimensione laboratoriale può essere ricreata anche negli spazi della didattica tradizionale. Il coinvolgimento, infatti, una volta percepito dagli studenti come tale, rientra nella sfera emotiva e motivazionale e si trasforma nella possibilità data a tutti di intervenire, di proporre idee, sperimentare e esplorare (Fioretti, 2010). Pensiamo ad esempio a un laboratorio di poesia o su un singolo autore: non è necessario un luogo fisico appositamente adibito, il cambio di approccio rispetto alla lezione tradizionale, l'assenza di valutazione e schemi gerarchici, producono già un cambiamento nell'atteggiamento di tutto il gruppo classe, insegnante compreso. Un progetto di educazione alla lettura può partire da una suggestione dell'insegnante alla classe, o da uno stimolo, narrativo e non, dei bambini e dei ragazzi; può derivare da una lettura fatta o dalla curiosità verso un argomento; può prendere il via anche da un'esigenza didattica. Qualsiasi sia l'origine del progetto non bisogna dimenticare che l'educazione alla lettura si fa con i libri, con le storie, e che, quindi, devono essere protagonisti sia nella progettazione che nella realizzazione. A partire da essi si può costruire

un percorso, più o meno complesso o lineare, che lasci la possibilità ai lettori di abbandonare storie non stimolanti, in una modulabilità che è la base della proposta: non sono infatti accettati, in un progetto flessibile, aperto, critico, riflessivo, vincoli alle letture.

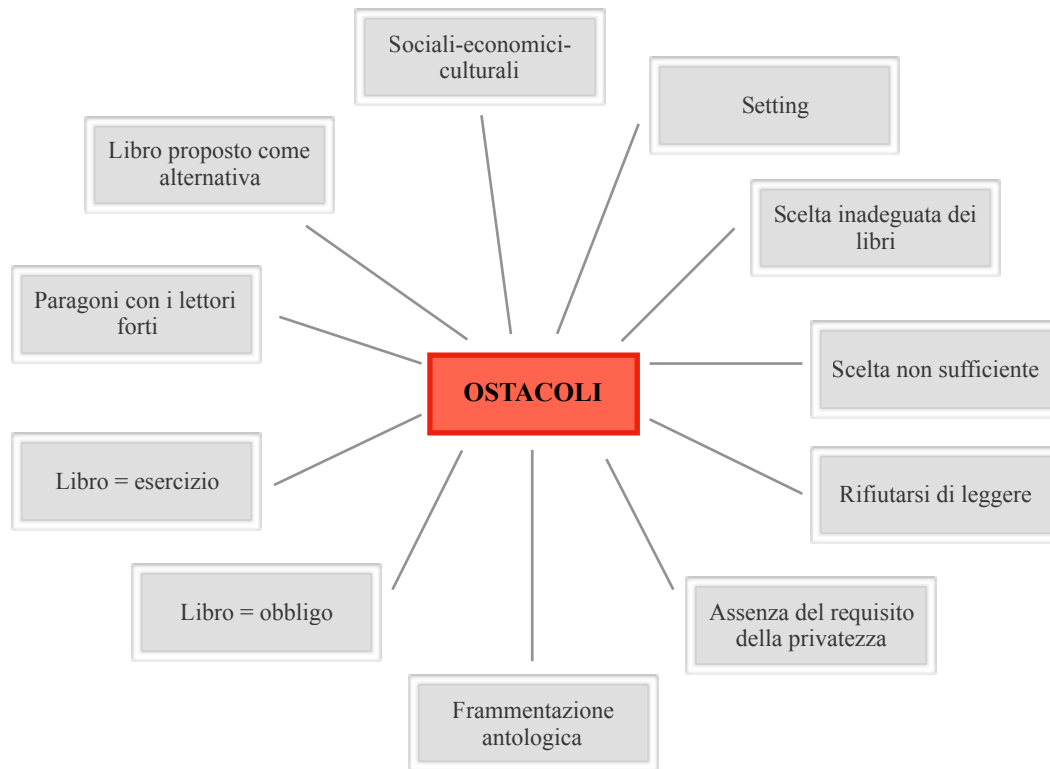
2.5 Ostacoli a un corretto invito alla lettura e possibili rimedi

Il problema di superare la sola funzione strumentale della lettura, come sostiene anche Anna Ascenzi (2002, p.7), è da tempo dibattuto. Boero e De Luca (2009, p.283) ricordano come, a partire dalla fine degli anni Novanta, si sia sviluppata un'attenzione maggiore alla didattica della lettura, volta a muovere una lettura più matura e consapevole, non caratterizzata da obiettivi e aspetti puramente strumentali. Anche all'interno della scuola, con l'aumento costante delle iniziative dedicate all'educazione alla lettura, ci si sta avvicinando all'idea di coltivare il lettore appassionato cioè, ripetiamo nuovamente, colui che legge con piacere anche in autonomia, nel tempo libero e non solo nei momenti scolastici specificamente dedicati. Per arrivare però a questa auspicata dimensione, gli educatori, nel nostro caso gli insegnanti, devono fare i conti con un assetto scolastico che non sempre facilita il loro compito. All'interno della scuola infatti si trovano numerosi ostacoli al lungo cammino che porta insegnanti e alunni verso un approccio corretto al libro e alla lettura. Sempre a scuola possiamo però trovarvi i rimedi a partire dalla figura dell'insegnante-lettore. Vediamo ora alcuni di questi ostacoli e i possibili rimedi con l'aiuto di due immagini di supporto (Figure 5 e 6).

2.5.1 Ostacoli

I primi ostacoli che si possono elencare derivano da ciò che abbiamo sostenuto essere il fondamento dell'educazione alla lettura: la scelta di buoni libri. Una decisione in senso contrario, guidata o dalla mancanza di competenza o dalla mancanza di tempo da parte dell'insegnante, accompagnata da una cattiva gestione di luoghi e tempi di proposta, rappresenta un limite a un corretto invito alla lettura. Rita Valentino Merletti mette in guardia da scelte errate in questa direzione: la scelta di un libro utile che insegni qualcosa, la ricerca di uno stile di scrittura che insegni a scrivere bene ma spesso inattuale e lontano dal gusto del lettore contemporaneo, la scelta di un libro o di un nome noti, il giudizio di antiquato rispetto a ciò che non è commerciale (Valentino Merletti, 1999). Tale discorso si collega alla scelta in tempi inadeguati, prematuri, della proposta dei classici soprattutto se sono l'unica tipologia di libri proposta ai giovani lettori. I classici, inoltre, andrebbero letti, per essere pienamente

Figura 5 - Ostacoli a un corretto invito alla lettura a scuola (elaborazione personale)



apprezzati, nella loro versione integrale e non, come spesso accade anche grazie ai tagli necessari per far rientrare la proposta letteraria negli spazi costretti delle antologie¹⁰, in riduzioni che possono portare come conseguenza un allargamento ancor più profondo del già presente divario storico culturale tra essi e il tempo storico e le letture attuali. La proposta di riduzioni si configura quindi come un possibile ostacolo all'apprezzamento del testo originale. Inoltre spesso le riduzioni e i testi in edizione scolastica, sono proposti per una lettura di tipo finalizzato (all'analisi del testo, alla comprensione, più in generale alla risoluzione di test di vario genere) che implica una perdita dei molteplici altri aspetti che un testo può possedere (Detti, 1987, p.32). La molteplicità presente in un testo va di pari passo con i diversi significati profondi che può contenere per capire i quali non è sufficiente un rapporto sporadico e occasionale con la lettura che diventa così un ostacolo all'entrata in profondità del testo (ivi., p.82). Rimanendo nell'area della scelta dei libri, un altro ostacolo a scuola è rappresentato da una quantità di proposte non adeguata al numero di lettori presenti, ai loro livelli di lettura e ai loro interessi. Una scelta non sufficiente in quantità, abbinata a una scelta inadeguata in qualità, formano un ostacolo importante a un avvicinamento corretto alla

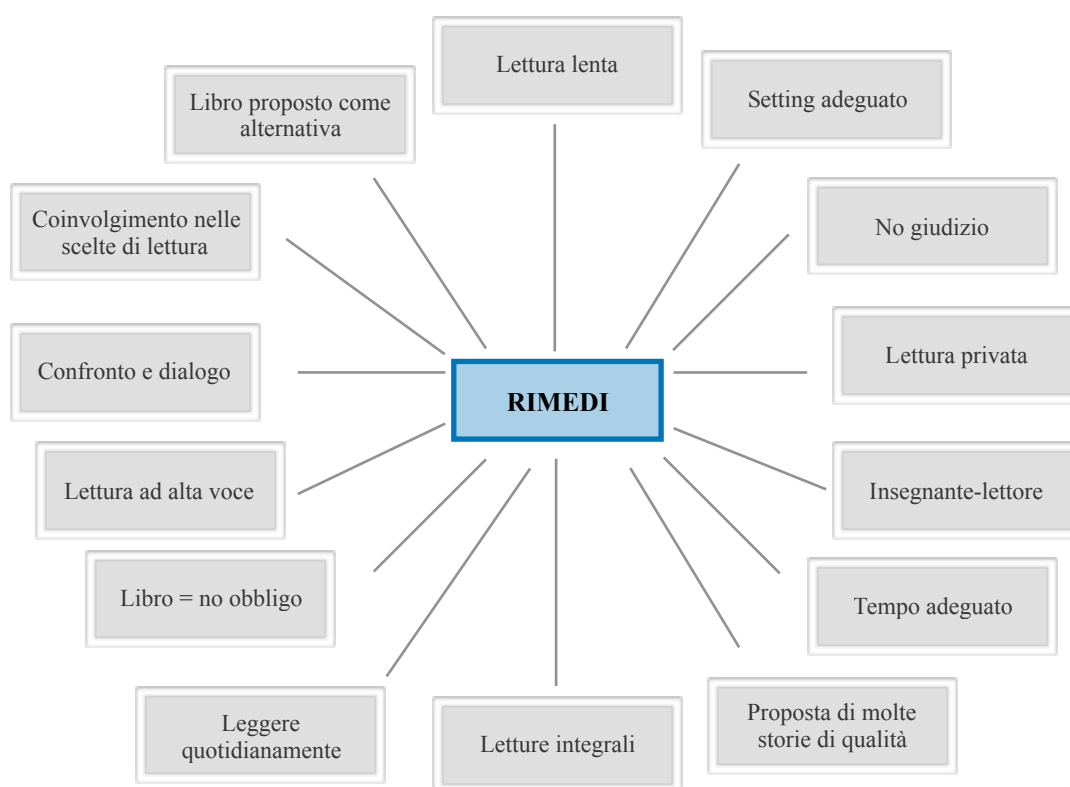
¹⁰ Bandini scrive di 'frammentazione antologica' che distrugge la consistenza del libro (Bandini, 2014).

lettura. Dell'errore di non offrire una scelta sufficiente di libri scriveva anche Gianni Rodari nel 1992, nel noto elenco contenuto all'interno di *Scuola di fantasia* (qui consultata l'edizione del 2014) da cui si possono estrapolare ulteriori ostacoli tra cui il presentare il libro come un'alternativa, il legarlo a delle esercitazioni, il rifiutarsi di leggere ai bambini e la lettura come obbligo. Paragonare il libro, come confronto e/o alternativa, ad altre possibilità di occupazione del tempo libero, ad esempio rispetto al guardare la televisione o al praticare l'attività fisica, lo presenta come negazione di una possibilità di un divertimento che, soprattutto in giovane età, può essere realmente preferibile alla lettura. Inoltre tale atteggiamento pone la lettura come punizione rispetto ad un'occupazione del tempo altra e preferibile, mettendola in cattiva luce agli occhi del bambino e del ragazzo. Allo stesso modo relegarla nella sfera degli obblighi, toglie al momento della lettura il piacere della libertà, della scelta solitaria, della ricerca del tempo giusto. Come ogni obbligo, se così proposta, la lettura è vista quindi dai giovani lettori come un'imposizione e non come una possibilità. L'abbinare poi la lettura a un mero esercizio di compilazione (schede, test) è uno degli errori più diffusi a scuola e provoca una reazione contraria nei giovani lettori e cioè un allontanamento dal libro (Denti, 2011). Il liberare i testi di lettura dagli eserciziari (Cambi, Cives, 1996, p.133), sebbene proposta ardita, si pone come risposta all'ostacolo della moltiplicazione delle difficoltà di lettura che essi possono presentare (ivi., p.124). Se poi, in aggiunta, tali esercizi sono richiesti su testi artificiali creati ad hoc (riassunti, estratti, rielaborazioni) allora non si può affermare che, così facendo, si fa rientrare il romanzo nelle pratiche didattiche (Bandini, 2014). Pericoloso in un percorso di avvicinamento alla lettura è il rifiuto da parte dell'insegnante di leggere ai suoi studenti, in modo particolare se questa richiesta arriva direttamente da loro. Ogni richiesta di lettura va esaudita, trovandone le modalità, i luoghi e i tempi adeguati e giustificandone la scelta agli alunni. Luoghi e tempi andrebbero gestiti non secondo l'organizzazione dettata dalla scuola, o almeno non solo, ma secondo quella del gruppo classe, dei suoi ritmi e delle sue esigenze. Adeguare il romanzo alla gestione spazio-temporale della scuola lo fa risultare, spesso, un'occupazione del tempo vuoto tra una lezione e l'altra, se non addirittura una punizione con i rischi sopra citati. La gestione inadeguata di tali risorse dipende da un altro ostacolo presente in molte realtà scolastiche: il setting inadeguato. Aule troppo piccole, assenza di biblioteche di classe, assenza di biblioteche scolastiche, mancanza di aule laboratoriali dove praticare attività di educazione

alla lettura, spazi esterni ristretti, sono solo alcuni dei possibili intoppi presenti e, crediamo, di difficile risoluzione. In conclusione, prima di passare ai numerosi rimedi, presentiamo altri due ostacoli, uno strutturale alla gestione del tempo a scuola, l'altro di carattere sociale. Il primo si riferisce alla mancanza del requisito della privacy. Dell'importanza della lettura solitaria si è già accennato nei precedenti paragrafi, la sua assenza possiamo qui inserirla negli errori didattici di avvicinamento alla lettura. A partire dalla scuola, oltre al dare importanza al momento della lettura ad alta voce, in gruppo, al confronto, al dialogo, all'ascolto, deve assumere importanza anche il valore della lettura come attività solitaria, personale, intima per permettere al lettore di coglierne appieno il suo universo complesso emozionale. Permettere momenti di lettura solitaria aiuta ad abituare a prassi di lettura che salvaguardano la specificità del testo e che rispettano il ruolo del lettore. L'altro errore è legato alle condizioni sociali dei lettori non solo intese come difficoltà economiche, non è possibile infatti obbligare le famiglie ad acquistare uno o più libri all'anno al di fuori di quelli di uso didattico, ma anche alle abitudini di lettura familiari. Come già ricavato dalle indagini statistiche presentate nel primo capitolo, nelle famiglie italiane si legge poco, quindi relegare i momenti di lettura a casa è una scelta che va accompagnata dall'abitudine a tale pratica.

2.5.2 Rimedi

Figura 6 - Rimedi per un corretto invito alla lettura a scuola (elaborazione personale)



Le azioni che l'insegnante può mettere in atto per compiere questo rovesciamento, grazie a mirate strategie progettuali, sono molteplici e non autoescludenti. Innanzitutto egli per fare acquisire il comportamento del lettore deve mostrarsi come tale, deve quindi leggere quando chiede agli alunni di farlo e mettersi in ascolto attento quando qualcuno di loro sta leggendo ad alta voce. Il mettersi alla pari colloca la lettura a scuola in una posizione democratica allontanandola da una imposizione accademica finalizzata alla valutazione di una comprensione spesso guidata. Nelle attività di lettura gli insegnanti devono proporre molte e diverse storie di qualità scegliendo con cura quali tra i libri conosciuti si prestano di più a una lettura ad alta voce o solitaria o animata (Blezza Picherle, 2015, p.64). Nella scelta l'insegnante deve essere consapevole che non esiste un libro adatto a qualsiasi bambino ma deve andare alla ricerca di quei testi che stimolino la capacità critica dei lettori e che siano originali nella proposta sia sul piano dei contenuti che della forma. Il proporre una grande quantità di libri inoltre ha un duplice effetto positivo: da un lato fa entrare i bambini e i

ragazzi a contatto con i libri fisici in modo costante e abitudinario, dall'altro permette a tutti di muoversi attraverso scelte anche personali che non dipendono quindi solo da un piacere altrui. L'entrare in contatto con numerosi libri, poi, permette anche di sviluppare precocemente la capacità di confrontare i testi fra di loro, dapprima a un livello superficiale di contenuto, e poi ad un livello stilistico. Porre attenzione ai libri in aula è da considerare un'attività propedeutica al proseguimento individuale e domestico, e un punto di partenza per fornire ai giovani lettori quelli strumenti adeguati per essere autonomi e soprattutto consapevoli nei luoghi adibiti alla lettura (Bandini, 2014). Ancora, proporre tanti libri fa incontrare i lettori con numerose strutture testuali, abituandoli e consolidandone alcune, stupendoli con altre. D'altronde è così vasto il panorama editoriale per bambini e ragazzi che, l'insegnante competente, non fatterà a trovare testi vari di contenuto e di stile. I libri proposti, qualsiasi sia la modalità di lettura, dovrebbero essere letti interamente, togliendoli dalla loro collocazione artificiale e artificiosa nelle antologie, per poterne cogliere appieno le capacità evocative. Allo stesso modo gli insegnanti devono fare attenzione alle riduzioni che possono trarre in inganno il lettore non esperto. Rispetto alla proposta dei classici in tempi non adeguati un rimedio è "proporli in lettura ai bambini e ai ragazzi solo quando si ha la ragionevole certezza che sappiano apprezzarli, che siano in grado cioè di fronteggiare le asperità del linguaggio, la complessità dello stile, la distanza culturale" (Valentino Merletti, 1999, pp.49-50). Altro tema rispetto alle riduzioni sono le mediazioni, soprattutto tra racconti del passato e del presente, che se fatte da autori conoscitori della materia che si pongono, appunto, da intermediari, possono allora essere un compromesso: "un conto sono le riduzioni date in lettura in sostituzione ai testi originali ritenuti troppo lunghi e difficili; un conto sono invece i racconti fatti per iscritto da scrittori che si pongono in funzione di mediatori fra testi del passato e nuovi lettori e sostituiscono quegli adulti che un tempo erano in grado di recuperare dalla propria memoria storie appassionatamente studiate, pronte ad essere riproposte con tutti i particolari al posto giusto" (Valentino Merletti, 1999, p.45). Ciò implica per l'insegnante che progetta andare a compiere scelte che vadano oltre le raccomandazioni editoriali, in esplorazione di quei territori stilistici e di contenuto ombrosi e nascosti. Solamente facendo cogliere ai giovani lettori la meraviglia della lettura, tolta la patina scolastica, grazie a numerose proposte di qualità, si avventureranno in essa anche nel loro tempo libero per riscoprirne e aumentarne il piacere (Miari, 2016). La lettura nel tempo libero

è spesso solitaria, e questa modalità dovrebbe essere parte anche del tempo scolastico: “per creare lettori motivati e critici è necessario lavorare sul consolidamento delle abilità di lettura autonoma” (Blezza Picherle, 2015, p.95). L’esplorazione di un testo letterario può infatti avere origine da una lettura in condizioni di solitudine: leggere è un’attività solitaria, riflessiva, che avviene in una condizione di isolamento nella quale il lettore passa da un qui a un altrove, da una situazione certa a un margine (Grandi, 2016). Continua Grandi sostenendo come l’isolamento del lettore autentico sia sempre stato sospetto perché produttore di pensieri autonomi, un atto eversivo quindi, trasgressivo, salvifico con il quale i giovani lettori si emancipano riconoscendo a sé stessi e alla società l’autonomia del diritto di leggere. La lettura privata è importante, inoltre, perché “favorisce i processi di interiorizzazione e di assimilazione profonda (Cambi, Cives, 1996, p.68) che derivano dalle ripercussioni che ha la letteratura nella costruzione dell’identità culturale del soggetto e nell’orientamento della coscienza individuale. Inoltre la lettura solitaria si lega anche al tema della lettura lenta, del tempo adeguato necessario a una lettura profonda che a scuola è spesso assente. La concentrazione richiesta è inoltre ostacolata da un numero elevato di testi a disposizione per i quali, ribadiamo, bisogna saper selezionare tra la quantità la qualità. “Tendiamo a dare una scorsa rapida ai testi, a trarre l’essenza di un’opinione e a passare oltre; siamo ossessionati dalla velocità (...) travolti come siamo da un numero incessante di testi, non abbiamo quasi tempo per fermarci a riflettere (...). Questa marea di cattiva scrittura (...) intralcia il percorso della vera lettura, che richiede tempo e concentrazione” (Mikics, 2015, pp.13-14). In quest’ottica il tempo scolastico dedicato alla lettura deve essere prolungato e dedicato, senza interruzioni ma deve dare, appunto, il tempo al lettore di assolvere al suo compito cioè quello di entrare nella storia per darvi un senso dando la possibilità ai significati impliciti di rivelarsi. Scoperte, o riscoperte, l’autonomia e la lentezza, chi legge abitualmente è motivato a cercare altri libri (Blezza Picherle, 2015, p.85) con i quali confrontarsi con gli altri lettori. Seppur infatti anche solitaria, la lettura a scuola non deve tralasciare il momento critico e il confronto che danno luce all’esprimersi del pensiero riflessivo tipico di colui che legge. Senza forzature, ascoltare il loro parere sui libri e alimentare tra loro un confronto è un incoraggiamento al pensiero sulla lettura, a dare voce, o ascoltare quella altrui, nel tentativo di cogliere i punti di vista di una storia. La letteratura di qualità è per sua natura polisemica quindi spontaneamente adatta al dialogo e alla conversazione, caratteristiche tipiche di una comunità interpretativa

(ivi., p.165), parallelamente il desiderio di parlare della propria esperienza di lettura, di condividerla è un comportamento tipico dei lettori consapevoli (Chambers, 2015, p.16). Infatti il passaggio da consumatori occasionali, ad esempio coloro che leggono solo per fini scolastici, a assidui lettori di letteratura, ha come fulcro il tipo di conversazione che si fa sulle letture in un circolo molto produttivo che va dalla discussione, alla riflessione, all'aumento della consapevolezza e a una selezione più accurata per tornare infine alla discussione (ivi., p.17). Il conoscere tanti libri permette all'insegnante di selezionare quelli che invitano al confronto, che animano un dialogo, che aprono alla partecipazione al processo letterario di cui il lettore è parte attiva. Infatti una lettura appassionante invoglierà al dialogo e al confronto in quanto se la lettura è coinvolgente, il lettore è portato a riflettere e ad esprimersi su quanto ha letto attraverso il racconto, orale o scritto, che è comunicazione tra il lettore e gli altri (Detti, 1987, p.14) La proposta di questi libri può necessitare di un accompagnamento iniziale, ad esempio invogliando nella conoscenza di cosa accadrà nell'evolversi della storia (Miari, 2016). Ciò può avvenire tramite la lettura di incipit che introducano il futuro lettore nella vicenda e che fungano da esortazione alla lettura. In questo caso l'aver estrapolato un brano da una storia completa non ha la funzione di spiegare un certo genere letterario o una corrente stilistica, come avviene nelle antologie scolastiche, ma è un invito alla lettura del libro integrale. La lettura così proposta si allontana dalla compilazione di una scheda didascalica e apre le strade che portano a una lettura profonda e a un desiderio di continuarla e coltivarla. Oltre al valorizzare la lettura autonoma e a lasciare spazio a momenti di discussione, l'insegnante può praticare anche la lettura ad alta voce avendo l'accortezza di scegliere i libri adeguati. Il leggere loro tutti i giorni, e il mostrare i libri che si leggono, allena un'abitudine dello sguardo verso una pratica che molti bambini e ragazzi non vedono tra le mura domestiche. In questo modo gli insegnanti diventano i lettori affidabili con cui i bambini e i ragazzi iniziano a scegliere consapevolmente e in prima persona (Chambers, 2015, p.13), sono mediatori tra i bambini e il libro e la loro voce è veicolo della storia. La lettura ad alta voce rappresenta un valido rimedio agli ostacoli presenti a scuola rappresentando uno spazio dove i lettori si possono muovere in libertà e in sicurezza, uno spazio gratuito nel senso che non sono chiesti obblighi in cambio dell'ascolto, un momento libero di condivisione di opinioni (Valentino Merletti, 1996, ivi., p.54). Inoltre optare per l'ascolto può far avvicinare i giovani ascoltatori a quei testi che, letti in solitaria, potrebbero risultare ostici ad esempio per

un linguaggio arcaico, in più, se a leggere è l'insegnante, la lettura ad alta voce assume le sembianze di "un fortissimo atto di valorizzazione del leggere e delle persone a cui si sta dedicando il tempo della lettura" (Bandini, 2014, p.12). Un altro rimedio alla stasi della letteratura nei programmi scolastici è il coinvolgimento dei bambini nelle scelte di lettura. Vi deve essere, secondo Chambers, un equilibrio tra lo spazio preso dalle scelte dell'insegnante e quello dato ai bambini, ad esempio includendo tra le letture consigliate anche testi proposti da loro (ivi., p.24). Il coinvolgere i bambini nelle attività di lettura, a partire dalla scelta dei libri, li conduce nella strada dell'esplorazione e della formazione del gusto personale, inoltre permettendo loro di dare consigli ai compagni, e all'insegnante, riporta a quella dimensione democratica più volte citata. Mettere in atto alcune o tutte delle pratiche proposte necessita però di un corredo fondamentale: un luogo di lettura appropriato. Ciò non si identifica forzatamente con un ambiente di lettura asettico, minimale, senza arredi se non i libri. Può anche essere al contrario colorato e caotico. Importante è che sia un luogo scelto, adibito, e non casuale o ogni volta diverso. Un luogo dove i bambini possano leggere senza dover ogni volta compiere spostamenti di oggetti e arredi, un luogo dove sia possibile la lettura solitaria e quella di gruppo, dove siano a loro agio gli alunni e l'insegnante. Creare un luogo apposito dona automaticamente importanza all'atto della lettura e non la relega a situazione occasionale in un luogo improvvisato. Il permettere ai lettori di porsi nella giusta predisposizione mentale per concentrarsi su un libro, per prestargli l'attenzione adeguata, per lasciarsi trasportare dalla storia, è un passaggio facilitato dall'allestimento di spazi appositamente dedicati (ivi., p.51). Infatti la modalità di lettura non è influenzata solo dalla disponibilità di storie, dallo stato d'animo, dal tempo, dall'attitudine, dalla motivazione, ma anche dall'ambiente di lettura che si può quindi inserire tra i fattori da monitorare in quanto influenzano la lettura rappresentandone il contesto logistico e sociale (Chambers, 2011, 2015). È molto importante, quando si progettano attività di educazione alla lettura, tenere in considerazione una variabile molto temuta a scuola che rappresenta, come visto nel precedente paragrafo e come accennato in precedenza, un ostacolo: il tempo. Ciascun progetto di lettura, dal più breve a quello annuale, da quello dedicato a un libro solo a quello con una lunga bibliografia, per essere attuato in un contesto scolastico, e in ogni altro contesto, ha bisogno di tempo e di una corretta gestione: per scegliere i libri, per proporli ai bambini e ai ragazzi e selezionarli insieme, per progettare l'esperienza in modo da poter dare a tutti i livelli

di lettori presenti in aula la possibilità di partecipare, per introdurre gradualmente i bambini all'attività¹¹, per creare un'abitudine, per creare un ambiente favorevole. Il tempo è testimone del buon esito delle attività di lettura, infatti più l'esperienza di lettura sarà positiva (da non confondere con il gradimento personale o meno del testo letto), più sarà alta la capacità di concentrazione nelle esperienze successive e più saranno emotivamente ripagati gli sforzi compiuti. La variabile tempo non è un'entità facilmente controllabile in quanto non la si può modificare a piacimento soprattutto in ambienti educativi programmati come è la scuola, nei quali i progetti si inseriscono in un calendario scolastico ritmato da numerosi step coinvolgenti altri interlocutori del contesto educativo e dove ogni cambiamento richiede un passaggio comunicativo non immediato. Inoltre solitamente la lettura si incastra in un programma didattico dal quale alunni/e e genitori si attendono un esito valutativo, mentre i progetti di lettura qui intesi si allontanano da questo vincolo. Non è quindi semplice attuare progetti in aula dati i numerosi fattori esterni e interni coinvolti che richiedono un ulteriore uso di tempo oltre a quello organizzativo dell'attività stessa. In più, come già scritto, nel suo tempo libero l'insegnante deve avere il tempo per aggiornarsi, per conoscere le letture da proporre, per organizzare l'attività in modo da creare l'ambiente favorevole e democratico che il momento di lettura richiede. Una volta avviata l'attività, l'insegnante non deve misurare i suoi ritmi di lettore esperto con quello dei giovani lettori, non deve porre confronti fra i tempi di lettura, deve mettere a disposizione il tempo per leggere e per parlare delle esperienze di lettura per portare i lettori a dedicare alla lettura momenti sempre più lunghi. Deve poi avere tempo per "sostare nelle domande" (Lorenzoni, 2014), per ascoltare le riflessioni di coloro che si apprestano ad allenare il pensiero critico. Una gestione del tempo che tenga in considerazione gli aspetti citati è finalizzata alla regolarità sia a livello di abitudine che di sostenimento continuo dell'interesse. Il tempo, quindi, come variabile fondamentale da gestire nell'organizzazione e nella realizzazione di un progetto di lettura nel quale i giovani lettori iniziano da esploratori il cammino per diventare lettori appassionati attraverso istinti, interessi, provocazioni, rifiuti, attrazioni. Un altro rimedio agli ostacoli che la lettura incontra a scuola, è quello di allontanarla dal momento della valutazione. La lettura di un romanzo, come esperienza di giudizio estetico, è del tutto personale rendendo difficile la valutazione

¹¹ "Una classe non abituata a leggere non si trasforma autonomamente all'improvviso in una classe di lettori solo perché un nuovo insegnante inserisce momenti di lettura" (Chambers, 2015, p.55).

della reazione alla lettura da parte della sfera emotiva. Esistono infatti abilità, comportamenti e atteggiamenti di elevato significato formativo, come la curiosità, lo spirito critico, l'atteggiamento positivo di fronte al sapere, la capacità di imparare da soli, che non si prestano a una valutazione quantitativa o qualitativa a breve termine (De Landsheere, 1973). Inoltre una valutazione di tipo qualitativo resta irrimediabilmente attraversata da elementi di soggettività interpretativa sfuggendo così gli esiti di apprendimenti complessi come è la lettura (ibidem). In più il giudizio personale su un testo da parte del lettore è collegato a quanto e cosa egli ha letto in precedenza, ai collegamenti che riesce a stabilire, alle riflessioni comparative che da lettore di letteratura riesce a fare. Questa sfera è quindi limitata da una possibile valutazione che può essere prodotta solo su alcuni elementi riferiti all'analisi delle componenti del testo e non all'apparato puramente emotivo. In supporto a tali considerazioni, e per permettere al docente di avere comunque traccia delle letture fatte, si possono trovare diversi rimedi: da un lato si può dotare la classe intera e i singoli lettori del diario del lettore, strumento di raccolta cronologica delle letture fatte che, seppur di natura libera e non vincolata, può presentare delle linee guida a facilitarne la compilazione, dall'altro lato si possono proporre rivisitazioni delle tradizionali schede di lettura per proporle come strumento del quale "l'alunno si serve per appuntare alcune idee e alcune impressioni su cui prevede di poter basare i propri interventi nel momento della discussione di gruppo, quando ogni alunno è invitato a portare un contributo personale al lavoro comune" (Tassi, 2000, p.62).

Abbiamo visto quindi una serie di caratteristiche necessarie alla progettazione di attività di educazione alla lettura in aula, date per presenti le competenze richieste all'insegnante: un insegnante lettore, la proposta di molte storie di qualità, la predilezione per la lettura integrale dei testi, l'attenzione verso la lettura privata, un tempo lento, la presenza di un momento libero di confronto, leggere ad alta voce, coinvolgere i bambini e i ragazzi nelle scelte di lettura, un ambiente di lettura favorevole, una gestione organizzata del tempo scolastico e domestico, l'assenza di giudizio. Questi antidoti agli ostacoli che gli insegnanti, e gli alunni, incontrano a scuola hanno l'obiettivo di andare a coprire tutte le sfaccettature delle forme del piacere della lettura elencate dalla Levorato: il piacere del riconoscimento di strutture narrative, il piacere della frequentazione di atmosfere calde, semplici e rassicuranti, il piacere dell'eccitazione, del vivere virtualmente esperienze impossibili, dell'avventura, il piacere da curiosità soddisfatta e da interesse appagato, il piacere dell'emozione estetica, di essere

testimoni di opere della creazione umana e il piacere associato alla bravura altrui e all'autocompiacimento nel saperla riconoscere, il piacere della conoscenza, quello dell'identificazione con i personaggi, quello di veder confermati i propri sistemi di valori o di scoprirne di nuovi, e infine il piacere della rassicurazione (Levorato, 2000, pp.124-128). Il gruppo di piaceri appena riportato non si rifà a concetti scientifici ma qualifica il senso morale della lettura. Il piacere qui in gioco, e per il quale l'insegnante deve essere disposto a collaborare, è quello del lettore attivo, che si addentra nelle storie vedendo in esse realizzarsi “delle forme di vita che possono essere valorose ed etiche, oppure, al contrario, trasgressive, un piacere che è mediato dalla tendenza del lettore a provare sentimenti empatici nei confronti dei personaggi e ad identificarsi con essi” (ivi., p.128).

Prima di affrontare un esempio di messa in pratica di quanto sostenuto finora, è importante sottolineare ancora una volta una serie di aspetti a cui si è già accennato in questo e nei paragrafi precedenti. Innanzitutto qualsiasi attività che abbia come obiettivo l'avvicinamento alla lettura dei giovani, parte dalla scelta di buoni libri. Le storie di qualità sono quelle che innescano il piacere per la lettura tramite un godimento linguistico legato allo stile (piacere estetico, Blezza Picherle, 2015, pp.73-74) e a trame coinvolgenti, perturbanti ma anche consolatrici, dove il lettore si può riconoscere dando senso agli eventi, individuando le ragioni delle cose che accadono nel mondo (ivi., p.55). Senza un'ampia conoscenza del panorama editoriale per ragazzi non si può avviare un progetto di educazione alla lettura in quanto non è sufficiente proporre delle storie, magari lette tanto tempo prima, solo perchè non se ne conoscono altre, ma ogni scelta deve essere giustificata e guidata da un senso. Gli insegnanti, e tutti gli adulti che con loro operano per gli stessi obiettivi, non possono far combaciare la loro personale storia di lettori con quella dei loro alunni, devono invece guidarli alla scoperta della fatica e della meraviglia della lettura. Inoltre ogni progetto educativo, compresi i progetti di educazione alla lettura, messo in atto da un'istituzione scolastica, deve avere tra le finalità generali le competenze chiave di cittadinanza (Zecca, 2016). Ciò significa assumersi un impegno etico e civile con l'intento di prendersi cura della comunità attraverso la crescita di cittadini di una società democratica (ibidem).

2.4 Esempio: progettazione del 'momento di lettura'

Il libro non di testo, in aula, può essere protagonista in vari modi e momenti. La scelta circa il suo uso dipende dalla gestione delle risorse a disposizione di cui si è scritto nel precedente paragrafo. L'utilizzo più frequente del libro in aula è attraverso il 'momento di lettura'. Esso corrisponde a uno spazio e a un tempo dedicati alla lettura, libera o guidata, singola o a gruppi, di testi scelti principalmente in maniera autonoma o semiautonoma in una condizione di relax e in un clima non impositivo. Questo momento può assumere molte forme a seconda del contesto in cui viene praticato: può essere un'attività settimanale di un tempo stabilito dove ciascun giovane lettore legge un libro a sua scelta portato da casa, o un momento di ascolto di gruppo dove la classe ascolta l'adulto di riferimento che legge, o ancora un momento di lettura autonoma su una selezione di libri scelti da un lettore esperto. Queste sono solo tre possibili situazioni, le combinazioni sono ben maggiori e dipendono, oltre che dal contesto in cui nascono, dal grado di progettazione e dal punto di vista dal quale si pianifica l'attività. Diversa è infatti la visuale tra leggere *con i bambini* e leggere *ai bambini*. Leggere *con* implica un momento condiviso di lettura assieme, che sia esso libero, individuale, guidato, di gruppo, di ascolto. Leggere *ai bambini* implica invece una relazione unidirezionale dove il focus è sull'ascolto. I due punti di vista presuppongono due tipi di relazioni diverse fra loro e diverse modalità di ascolto/lettura di storie. Avendo chiaro questo doppio binario, si cercherà qui brevemente, di delineare quali possono essere le caratteristiche di questa attività e quali evoluzioni essa può avere.

Il momento di lettura può assumere numerose sembianze, ciascuna delle quali va stabilita e eventualmente modificata a seconda del contesto in cui si opera. Il momento di lettura è uno dei tasselli che, nei luoghi adibiti all'educazione, va a formare la storia dei lettori in quanto è principalmente in tali luoghi che, almeno nel panorama italiano, i giovani entrano in contatto con i libri. Infatti, collegandoci con quanto sostenuto in precedenza, i giovani potenziali lettori iniziano ad attribuire valore all'atto del leggere se hanno di fronte esempi di riferimento e se questo non avviene in ambiente domestico compete "all'istituzione scolastica la rimozione degli ostacoli di natura sociale, economica e culturale che impediscono il pieno sviluppo della personalità umana, e il conseguente sforzo di fornire a qualunque studente, indipendentemente dall'ambiente familiare di provenienza, gli strumenti e le opportunità per sviluppare una

propria identità di lettore autonomo e consapevole” (Bandini, 2014, p.2). Nonostante l’importanza del ruolo, i contenuti del tempo per la lettura non devono rispecchiare i gusti letterari dell’insegnante ma egli deve saper scegliere in un vasto panorama le letture di qualità più adatte agli individui appartenenti al suo gruppo classe sapendone giustificare le scelte. Il momento di lettura qui inteso è un evento programmato, e quindi atteso, e appartenente al rituale scolastico ma rispettoso dei tempi dei singoli individui perché “nessun lettore può sopportare tempi sbagliati in relazione al proprio modo di affrontare la pagina scritta” (Denti, 1999, p.165). La sua cadenza e la sua durata possono essere varie e devono essere coerenti con la modalità di lettura scelta. Se ad esempio i bambini leggono un testo a scelta dalla biblioteca di classe senza la possibilità di portare il libro a casa, la cadenza dell’appuntamento di lettura non può essere mensile in quanto trascorre un lasso temporale troppo lungo per una lettura proficua che si serva della memoria e del desiderio di conoscere. Viceversa se il libro letto da ciascun bambino è una presenza possibile anche tra le mura domestiche, allora una distanza temporale così lunga può essere giustificata. I bambini possono continuare la lettura del libro anche a casa e presentarsi all’appuntamento successivo con una lettura differente¹². La sua durata può essere varia e in fase iniziale non troppo lunga per non scoraggiare coloro che non sono abituati a leggere, inoltre essa può gradualmente aumentare così come la distanza fra gli appuntamenti può essere nel tempo destinata a diminuire. Il momento di lettura può avere poi numerosi livelli di strutturazione, proviamo a darne un’immagine partendo da un livello poco strutturato a uno più complesso. Esso può essere organizzato come momento in cui ciascun alunno porta da casa un libro a sua scelta da leggere in modo solitario ma in una situazione di gruppo. In alternativa il libro può essere scelto dalla biblioteca scolastica o di classe con la possibilità o meno di portarlo a casa. Ulteriore alternativa è quella di poter scegliere la lettura tra una rosa di proposte offerte dall’insegnante che porta in aula un numero di libri elevato, almeno il doppio rispetto ai bambini presenti, tra cui i lettori possono scegliere¹³. Il momento di lettura, soprattutto se prevede per tutti la lettura o l’ascolto di un testo comune, può poi essere seguito da un momento di riflessione che sposta l’evento sul piano della critica. Essa può svolgersi alla conclusione del libro, durante la lettura

¹² È comunque sconsigliabile il trascorrere di un tempo così lungo tra un momento di lettura e un altro.

¹³ In questo caso entra in gioco la competenza dell’insegnante (per approfondimenti si veda il paragrafo 1.2.2) che deve avere un ampio bagaglio di conoscenze letterarie per mettere in atto un’operazione onesta di scelta culturale di qualità.

o quando ne emerge la necessità ad esempio a fronte di un tema particolare. Il momento di lettura può essere sostituito o alternato a un momento di ascolto: in questo caso è prevista la presenza di un lettore, solitamente l'insegnante, che legge ad alta voce per tutti. Egli può leggere l'incipit di un libro per invogliare nella sua prosecuzione attraverso una lettura poi individuale o leggere capitolo per capitolo un libro nella sua interezza. In questo ultimo caso il fattore tempo è molto importante perché se mal gestito l'insegnante rischia di dover saltare delle parti o di non riuscire a terminare il libro senza lasciare la possibilità a tutti di ultimare la lettura¹⁴. Il momento di lettura, come abbiamo sostenuto nel paragrafo precedente, non dovrebbe essere sottoposto a valutazione o avere corredo di schede da compilare o riassunti da scrivere. Il piacere della lettura, seppur derivante dalla fatica del leggere, non dovrebbe essere un obbligo imposto a valutazione altrimenti esce dalla sfera della passione e rientra in quella dell'acquisizione di competenze analitiche. Può avvenire però, ad esempio al termine del momento di lettura, un dialogo sul libro tramite discussione di gruppo: luogo adibito all'esposizione dei giudizi sulla lettura fatta e nati da motivazioni personali, luogo di condivisione di un vissuto e come tale di un momento significativo dove un'esperienza individuale trova un punto di condivisione. Un ulteriore corollario al momento di lettura è la proposta di tenere un diario del lettore personale che rappresenti la memoria delle letture di ciascun alunno. Il momento di lettura, inoltre, richiede una dichiarazione ai bambini da parte dell'insegnante circa la modalità scelta per renderli davvero partecipi e attivi. Le scelte circa la sua gestione, dichiarate e giustificate, possono quindi essere prese insieme in un approccio di tipo collaborativo che vede insegnanti e alunni impegnati assieme in un processo di ricerca e decisione. Ciò non significa svelare forzatamente tutti i passaggi, se ad esempio alcuni di essi si vogliono tenere nascosti per creare un effetto sorpresa, ma significa dare al momento di lettura una collocazione nello spazio e nel tempo scolastico per non sovrapporlo a un qualsiasi momento nel quale trascorrere del tempo, alla sostituzione di un'altra attività, alla copertura di un tempo vuoto. L'attività di lettura in classe, infine, "deve sempre essere propedeutica al proseguimento individuale e domestico" (Bandini, 2014, p.11), terreno su cui coltivare la lettura individuale e solitaria, piacere del lettore appassionato. Si può quindi sostenere che il momento di lettura può presentare diversi gradi di complessità i quali si interfacciano con

¹⁴ Ciò avviene perché l'acquisto dei libri per il momento di ascolto/lettura libera non è obbligatorio, e se durante l'anno si leggono più libri la spesa per famiglia può diventare tale che non tutti i genitori potrebbero voler/poter acquistare.

diversi gradi di organizzazione e progettazione, chiamando in causa competenze da parte dell'insegnante di natura metodologica oltre che una sostenuta conoscenza dei libri da proporre.

Oltre a quella appena descritta, sono altre e molto varie le attività di educazione alla lettura che si possono mettere in pratica a scuola. A partire dalle varie forme di lettura (lettura ad alta voce, animata, espressiva, teatrale), alle attività creative correlate, fino alla presentazione dei libri, agli incontri con l'autore, alle mostre tematiche. In ogni caso, qualsiasi sia l'attività messa in campo, importante è che sia un'azione cosciente e che abbia l'obiettivo di far incontrare gli alunni con la lettura. Per essere cosciente richiede una scelta adeguata da parte dell'insegnante delle strategie con cui operare attraverso un loro studio attento prima dell'avvio dell'attività, la scelta di libri adeguati alla situazione, la lettura integrale dei libri scelti, la creazione del clima favorevole (Sarto, M. 1993, p.18).

3. Prospettive contemporanee di educazione alla lettura: la dimensione digitale

3.1 Le azioni del PNSD

Negli ultimi anni l'interesse delle istituzioni scolastiche verso le nuove tecnologie e il digitale non è dato solo dall'adattarsi ai comportamenti della società e da un desiderio di rinnovamento derivanti da bisogni intrinseci a ogni singolo istituto, ma appartiene a una direzione attitudinale richiesta dal MIUR e dai programmi ministeriali. Motore principale di questa nuova direzione è il PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale)¹, documento di indirizzo del Miur con la funzione di introdurre una nuova strategia di innovazione della scuola italiana per una diversa collocazione del suo sistema educativo all'interno della cosiddetta era digitale. Proviamo ora a introdurre brevemente il Piano mettendone in luce la genesi, le caratteristiche e la sua struttura per vederne poi alcune azioni particolarmente utili per l'apparato di questa ricerca. Il PNSD vede la luce nel 2007 entrando subito in azione con la realizzazione di diversi progetti con l'obiettivo di innovazione tecnologica e digitale nelle scuole. Primo fra questi fu l'introduzione, nel 2008, dello strumento LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) nelle aule. L'idea era quella di introdurre nella didattica questo strumento in affiancamento/sostituzione della tradizionale lavagna accompagnando gli insegnanti al suo utilizzo attraverso un percorso di formazione sia tecnico che didattico. Altre azioni da ricordare furono: Azione Cl@ssi 2.0 con l'obiettivo di far diventare le aule ambienti di apprendimento innovativi verso una dimensione laboratoriale, Azione Scuol@ 2.0 con interventi riguardanti l'intero assetto scolastico grazie a nuovi modelli di organizzazione delle risorse umane e delle infrastrutture, Azione Editoria Digitale Scolastica con l'intento di produrre contenuti digitali. Inoltre per supportare questi primi movimenti in zone geograficamente disagiate (decreto-legge 18 ottobre 2012, n. 179) è stata messa in campo l'Azione Centri Scolastici Digitali (CSD) con iniziative di sostegno alle scuole grazie anche a collegamenti con altri istituti scolastici, e per un supporto capillare su tutto il territorio, sono stati siglati nel 2012 accordi tra il MIUR e le Regioni per garantire una maggiore collaborazione tra i vari livelli. Già quindi dal suo avvento, il PNSD si configura da subito in modo molto pratico promulgando azioni ad intervento diretto con conseguenze visibili nel breve periodo sulla didattica e con un'elevata

¹ In Italia, a partire dagli anni Ottanta, si sono visti diversi programmi nazionali con al centro l'introduzione delle tecnologie didattiche nella scuola. Ricordiamo: PN1 (metà anni Ottanta), PN2 (metà anni Novanta), Multilab e Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche (fine anni Novanta), Fortic (inizi 2000).

esigenza formativa in grado di preparare gli insegnanti ad affrontare i cambiamenti con competenza e responsabilità. Per adempire agli aspetti formativi è stato indetto nel 2013 un avviso pubblico per le scuole interessate a diventare poli formativi tramite l'invio di una serie di proposte progettuali con l'individuazione di 480 scuole coinvolte come sede/presidio di corsi. Gli interventi, che hanno coperto gli anni dal 2008 al 2014, hanno richiesto un sostanzioso investimento finanziario a cui si sono aggiunte risorse stanziare a livello europeo grazie alla Programmazione operativa nazionale (PON Istruzione) 2007-2013 con protagonista in particolare il territorio a obiettivo convergenza (Campania, Calabria, Sicilia, Puglia). Il PNSD è poi diventato il pilastro della Buona Scuola (Legge 107/2015, vedi paragrafo 1.3.1) di cui si fa portavoce della parte operativa riguardante gli aspetti digitali. Infatti il Piano indirizza le istituzioni scolastiche verso l'attuazione di pratiche concrete grazie a una serie di azioni a favore dell'innovazione digitale pensate sul lungo periodo. Funge anche da documento pragmatico di collegamento tra le risorse a disposizione della scuola, le progettualità del MIUR e gli altri enti ministeriali e territoriali. Nella sua parte introduttiva (pp.6-9 del documento) il Piano pone le basi epistemologiche nell'educazione e in particolare nel rapporto insegnante - allievo in una visione di lungo periodo (life long learning). Il punto di vista, nonostante la novità dell'ambito, non è quindi quello della trasmissione unidirezionale della conoscenza ma della costruzione collaborativa grazie anche alla propensione e all'abitudine extra-scolastica che hanno i più giovani con le nuove tecnologie. Inoltre la visione di lungo periodo permette al Piano una diffusione dei nuovi strumenti digitali non in sostituzione di quelli già in uso, ma come integrazione grazie ad azioni di sistema e sociali che coinvolgono tutto il sistema scolastico in uno sforzo collettivo (Falcinelli, Nini, 2017). Riassumendo quindi il PNSD "è un percorso condiviso di innovazione culturale, organizzativa, sociale e istituzionale che vuole dare nuova energia, nuove connessioni, nuove capacità alla scuola italiana. In questa visione, il digitale è strumento abilitante, connettore e volano di cambiamento" (MIUR, 2016, p.26). Per giungere all'ipotizzato cambiamento, partendo dalla già citata mappatura delle progettualità esistenti, il Piano si organizza in quattro passaggi ciascuno con obiettivi specifici ritenuti raggiungibili e direttamente collegati ad azioni che consentano un miglioramento di tutto il sistema scolastico: strumenti, competenze e contenuti, formazione, accompagnamento. Senza condizioni quali l'accesso, la qualità degli spazi e degli ambienti, l'identità digitale e

l'amministrazione digitale, identificate dal PNSD come strumenti, la partenza verso un'innovazione risulterebbe ostica. La mancanza di queste condizioni abilitanti, a partire da un accesso facilitato alla rete tramite fibra ottica, connettività e cablaggio interno in ogni scuola, rende qualsiasi azione, improntata a un incremento del digitale, molto difficoltosa. Ma, anche nel momento in cui ci fosse una massiccia presenza tecnologica, essa non è sufficiente in assenza di un adeguato ambiente di apprendimento: "Occorre invece che l'idea di spazi, a partire dagli interventi a favore dell'edilizia scolastica, e includendo un riconfigurazione funzionale degli ambienti per l'apprendimento, vadano nella direzione di una visione sostenibile, collaborativa e aperta di scuola. In cui didattica e progettualità possano avvenire ovunque, in cui spazi comuni e ambienti collaborativi giocano un ruolo centrale" (ivi., p.28). Un altro passaggio per cui il PNSD ha stabilito obiettivi e azioni è quello legato alla definizione delle competenze necessarie agli studenti fatte "di nuove alfabetizzazioni, ma anche e soprattutto di competenze trasversali e di attitudini da sviluppare" (ivi., p.29) in una visione nella quale gli alunni sono sia utenti consapevoli che creatori. Il raggiungimento di competenze da parte degli alunni va di pari passo con un consolidamento di quelle degli insegnanti tramite iniziative di formazione, a cui si è già accennato, mirate all'innovazione didattica e che coinvolgano il maggior numero di docenti possibile: "Dobbiamo raggiungere tutti i docenti di ogni ordine, grado e disciplina, e non solo i singoli innovatori naturali che emergono spesso anche senza il bisogno del MIUR. Occorre quindi vincere la sfida dell'accompagnamento di tutti i docenti nei nuovi paradigmi metodologici. I contributi dei docenti più innovatori servono invece a creare gli standard attraverso cui organizzare la formazione e, attraverso risorse certe e importanti, renderla capillare su tutto il territorio" (ivi., p.31). Le competenze sono funzionali all'introduzione di contenuti in formato digitale che vanno a dare senso a un iniziale lavoro di organizzazione e reperimento risorse. Per rendere chiaro quanto richiesto alle istituzioni scolastiche, il PNSD prevede degli obiettivi e delle azioni per ogni strumento (in tutto 35). Consideriamo ora le azioni del PNSD inerenti questo progetto di dottorato e riferite soprattutto, coerentemente con il tema di questo capitolo, al tentativo di realizzare una piattaforma digitale di condivisione di materiale sull'educazione alla lettura:

- Azione #4 - Ambienti per la didattica digitale integrata

“Per realizzare nuovi paradigmi educativi servono ambienti di apprendimento adeguati, in grado di porre al centro non la tecnologia - presente, nella misura in cui è necessaria - ma la pratica didattica, a favore dello sviluppo delle competenze, della collaborazione e della didattica attiva, per problemi e progetti” (ivi., p.42). Tali ambienti devono essere totalmente inclusivi anche grazie all’uso di metodologie attive che vadano in questa direzione facilitando i processi relazionali. L’evoluzione di spazi didattici deve tenere conto di ciò in linea con un approccio al digitale democratico in luoghi scolastici più informali. L’integrazione e la relazione tra le persone deve avere il suo specchio nella relazione tra gli spazi della scuola che devono dialogare tra loro offrendo diverse modalità di attività. La didattica infatti, digitale e non, inizia nella classe ma deve coinvolgere anche gli altri luoghi come le biblioteche scolastiche, che devono tornare “ad essere luoghi dove sviluppare o proseguire l’attività progettuale e l’incontro tra sapere e saper fare” (ibidem);

- Azione #7 - Piano laboratori

Il PNSD con questa azione mette al centro la didattica per laboratori come punto di incontro non solo tra teoria e pratica ma anche tra scuola e territorio. I laboratori qui intesi non sono contenitori di tecnologie ma, insieme alla loro presenza, luoghi di innovazione e creatività a integrazione della didattica per progetti e per problemi nei luoghi tradizionali con l’obiettivo di “rafforzarla, integrando ciò che avviene in classe abilitando spazi che abbiano un forte orientamento alla creatività per gli studenti più giovani” (ivi., p.49). Questa azione è sfociata, nel 2016 con l’avviso pubblico per la realizzazione da parte delle istituzioni scolastiche ed educative statali di atelier creativi e per le competenze chiave nell’ambito del PNSD;

- Azione #15 - Scenari innovativi per lo sviluppo di competenze digitali applicate

L’obiettivo di questa azione è la creazione e certificazione di format di percorsi didattici; con la reale diffusione dei percorsi nelle scuole e completamento da parte degli studenti. Si inserisce quindi nel filone collaborativo insegnante-allievo che assume significato nel momento in cui innanzitutto i docenti giungono a un certo livello di competenza attraverso la valorizzazione delle competenze digitali “che i docenti già possiedono e far crescere le dinamiche di lavoro in gruppo e di peer learning tra di loro, potenziando lo scambio professionale già esistente tra le varie competenze diffuse e di ottimo livello presenti tra i docenti italiani” (ivi., p.76). Come primo passo in questa direzione il Piano prevede la

raccolta codificata delle migliori esperienze già condotte o avviate per per la creazione di una banca di piani pedagogici e processi didattici a disposizione di tutto il personale scolastico che potrà usufruirne anche per le occasioni di formazione. Inoltre, sempre in questa azione, vengono suddivise le competenze digitali in competenze di base e caratterizzanti. All'interno delle caratterizzanti, cioè quelle che rimandano a un ambito più settoriale, compare tra le altre anche la lettura. In questo contesto è legata alla scrittura, quindi con un richiamo all'ambito didattico dell'apprendimento delle competenze basilari, in ambienti digitali e misti, e affiancata al digital storytelling e alla creatività digitale;

- Azione #22 - Standard minimi e interoperabilità degli ambienti on line per la didattica

Si inserisce nel gruppo di azioni, dalla 22 alla 24, dedicate ai contenuti digitali. Essi, digitali o non, si possono riferire a un panorama molto ampio e possono essere prodotti e validati con modalità diverse. La stessa varietà si può trovare nei modi con cui sono rappresentanti e con cui vengono fatti circolare. Tra queste risorse, la più riconoscibile è identificata nel libro di testo sia cartaceo che digitale: “dotato di una propria organizzazione narrativa e argomentativa, generalmente offre un percorso didattico curricolare e conforme alle indicazioni nazionali, con una validazione editoriale, scientifica e pedagogica dei contenuti. La transizione al digitale ne allarga le potenzialità espressive e interattive, e nel contempo suggerisce di prevedere un maggiore uso di contenuti di apprendimento integrativi” (ivi., p.94). La scelta dei libri di testo, data la loro rilevanza didattica, deve avere degli standard da seguire che siano criteri giudicatori delle caratteristiche come, inoltre, previsto anche dal D.M. n. 781 del 2013 e dal suo allegato n° 1, dalla Legge 8 novembre 2013, n. 128, all'art. 6 comma 2-bis che ha modificato l'art. 15 della Legge 6 agosto 2008, n. 133. Questa attenzione agli standard degli strumenti didattici si inserisce in un'ampia di libertà di scelta nella quale vi è anche la possibilità di un uso di contenuti aperti e reperibili online, oltre alla possibilità delle scuole di autoprodurli e alla nascita di una nuova questione cioè quella legata all'esigenza di trovare un equilibrio tra apertura, condivisione e protezione dei contenuti. Nell'azione numero 22, dopo un dovuto inquadramento, il MIUR porta avanti l'obiettivo di incrementare l'utilizzo di contenuti e piattaforme digitali per la didattica avvalendosi del supporto di un tavolo tecnico per sopperire ai problemi appena citati di condivisione open di contenuti digitali. “In particolare, per quanto riguarda le piattaforme editoriali, saranno definiti gli standard

minimi relativi ai principi di interoperabilità, apertura, sicurezza, efficienza e affidabilità, oltre che i requisiti tecnici necessari per i relativi dispositivi di fruizione” (ivi., p.96), questi standard saranno quindi individuati e condivisi agli istituti scolastici. Il PNSD sottolinea un altro aspetto importante che è quello della divisione tra piattaforme univocamente indirizzate alla didattica e quelle a fruizione mista. Al secondo tipo afferiscono le piattaforme editoriali che non sono più solo composte da libri di testo digitali ma si prestano a un’interazione più creativa e integrata con materiali nuovi e diversi;

- Azione #23 - Promozione delle Risorse Educative Aperte e linee guida su autoproduzione dei contenuti didattici digitali

I materiali nuovi e diversi dell’azione precedente, sono monitorati dall’azione numero 22 che mira a rilevare dati qualitativi e quantitativi sulle scuole che autoproducono materiale innovativo, la loro tipologia e la qualità. Le scuole devono quindi avere a disposizione linee guida per la compilazione di materiale didattico e non che vada oltre il libro di testo nonché i criteri e le possibili forme di utilizzo. Tale guida dovrebbe illustrare, “in particolare per quanto riguarda l’autoproduzione dei contenuti le modalità dei processi di selezione, produzione e validazione nonché le caratteristiche tecniche da rispettare per massimizzare qualità, efficacia e riusabilità dei contenuti” (ivi., p.98). L’esigenza è esplicitata anche nel già citato decreto sui libri di testo del 2013 (D.M. n. 781/2013) il quale nella parte introduttiva dichiara la necessità di legittimare “i criteri per ottimizzare l’integrazione tra libri in versione digitale, mista e cartacea, tenuto conto delle specifiche esigenze didattiche” (MIUR, 2013). Cosa prevede quindi per il futuro questa azione? L’identificazione di procedure e caratteristiche differenziate per le risorse a copertura curricolare e quelle di natura integrativa, la metadattazione delle risorse attraverso la definizione di schemi classificatori e delle tipologie e caratteristiche repository necessari per la gestione dei materiali digitali, un approfondimento metodologico e tecnico rispetto ai materiali autoprodotte;

- Azione #24 - Biblioteche Scolastiche come ambienti di alfabetizzazione all’uso delle risorse informative digitali

Le biblioteche scolastiche come luoghi cardine dell’apprendimento, sono le protagoniste di questa azione che mira, attraverso l’uscita di un bando, alla riqualificazione all’interno della scuola e in rete con gli altri istituti scolastici dei luoghi adibiti a biblioteca. Questo

passaggio comprende un'implementazione degli aspetti digitali a partire dalle risorse messe a disposizione fino all'organizzazione del sistema di prestito. L'uso della rete e degli strumenti digitali, sostiene il testo dell'azione, funge da volano per attivare nuovi modelli di formazione e apprendimento volti a combattere il disinteresse verso la lettura. Infatti le reti di scuole formatesi dovrebbero facilitare la realizzazione o l'adeguamento delle biblioteche scolastiche facendoli diventare centri di documentazione e alfabetizzazione informativa aperti al territorio: questo dovrebbe portare a un incremento delle possibilità di incontrare esperienze di lettura e di scrittura, cartacea e digitale. Le reti, punto focale del bando apposito emesso dal MIUR (per approfondimento si veda il paragrafo 6.7), oltre a mettere in campo azioni per incentivare il prestito e la consultazione, cioè la frequentazione dei luoghi fisici o la navigazione se digitali, dovranno fungere anche da centri di formazione per i docenti. In sintesi, la sfida che si pone il Ministero con questa azione è la seguente: “fornire alle scuole, attraverso investimenti mirati e convenzioni ad hoc, le condizioni per tornare ad essere centri di formazione permanente e luoghi di crescita culturale” (MIUR, 2015, p.101);

- Azioni #25 e #26 - Formazione in servizio per l'innovazione didattica e organizzativa, e rafforzare la formazione iniziale sull'innovazione didattica

Le ultime due azioni che qui prendiamo in considerazione si inseriscono nel passaggio fondamentale dedicato alla formazione dei docenti per tutto l'arco della loro carriera (iniziale, in ingresso e in servizio). La formazione in servizio, tramite la costituzione di poli formativi, di un tavolo tecnico di discussione dei contenuti, della stesura di linee guida e della creazione di una piattaforma digitale per il monitoraggio e la valutazione, va di pari passo con quanto introdotto dalla Buona Scuola (legge 107/2015). In essa si legge per la prima volta della formazione obbligatoria in servizio per il personale docente con attenzione particolare proprio ai temi indicati dal PNSD. La formazione è diretta a docenti, dirigenti scolastici e DSGA (Direttori dei servizi generali e amministrativi). La proposta dell'azione numero 26 è quella di creare un vero e proprio progetto formativo che non sia solo una somministrazione di corsi grazie anche a un sistema di reti formative sul territorio senza tralasciare però la “formazione interna alla scuola, sulla base dei bisogni comuni e lo stimolo alla partecipazione attiva nelle attività formative” (ivi., p.106) grazie alla presenza dell'animatore digitale. I contenuti della formazione hanno come esito l'acquisizione di

competenze trasversali a partire dall'argomento centrale che è l'innovazione didattica grazie anche a un rafforzamento della formazione iniziale (azione numero 27). La formazione pare quindi essere considerata dal MIUR elemento imprescindibile per permettere agli insegnanti di condurre responsabilmente un lavoro di accrescimento di competenze degli alunni in ambito digitale con l'intento di diventare una priorità con la caratteristica della stabilità. L'approccio formativo dell'azione considera le cariche dirigenziali come protagonisti attivi della scuola digitale e non meri esecutori, grazie anche all'aiuto dell'animatore digitale (il suo ruolo è previsto dall'azione numero 28).

Questo lungo e articolato processo ha richiesto al MIUR una documentazione serrata e puntuale indispensabile per ipotizzare azioni future: "Tutto il patrimonio delle esperienze legate alle precedenti versioni del PNSD e al PON Istruzione è stato documentato e reso pubblico da una collaborazione tra RAI, MIUR e Indire, attraverso una serie di puntate di Rai scuola e la trasmissione "Generazione digitale". Un corpus piuttosto esteso dei materiali utilizzati per la formazione continua dei docenti realizzati in seno alle azioni PNSD e PON è pubblicato sulla piattaforma-repository curata e gestita da Indire, Scuola Valore, recentemente aperta ad accesso pubblico" (ivi, p.16). Inoltre va ricordata la presenza dell'Osservatorio tecnologico gestito dal MIUR e attivo dal 2000 con il compito di raccogliere i dati del processo di digitalizzazione delle scuole per via telematica, a partire dal 2008 ha avuto un focus specifico sullo stato delle attrezzature e dei laboratori scientifici delle scuole tramite un lavoro di rilievo censuario con l'obiettivo, in linea appunto con il PNSD, di mappare le realtà scolastiche rispetto all'innovazione digitale e alle nuove tecnologie (Osservatorio Permanente scuola digitale). A questo si aggiunge il supporto su più fronti di INDIRE tra cui il supporto alla nascita della rete italiana di Avanguardie educative (<http://avanguardieeducative.indire.it/>), sistema di codifica e raccolta del patrimonio di innovazione didattica e metodologica. Anche nella documentazione quindi la scuola è protagonista e responsabile del suo agire con il rendere evidenti i progetti messi in atto nonché la disponibilità alla collaborazione. Nella scansione temporale stabilita dal MIUR come punto di partenza per dare spazio alle 35 azioni, nel triennio 2016-2018 effettivamente sono state diverse le azioni messe in pratica molte delle quali a partire, come preannunciato dal PNSD stesso, da avvisi pubblici (fra di essi il bando con il quale si è partecipato anche con questa ricerca di dottorato) e numerosi i fondi stanziati. Gli animatori digitali hanno assunto un ruolo importante nelle scuole, sono state attivate

iniziative di formazione con un movimento consistente di progetti e con elevato interesse verso l'innovazione didattica che ha portato gli istituti comprensivi italiani a pianificare azioni coerenti con il PNSD dandone anche rilevanza pubblica (ad esempio sui siti web delle scuole).

Flessibilità e innovazione degli spazi, luoghi alternativi per l'apprendimento e finalizzati anche alla formazione-docente, una didattica di tipo laboratoriale, il monitoraggio delle risorse digitali autoprodotte, le biblioteche scolastiche come luoghi attivi, la sinergia tra spazi scolastici e tra scuola e territorio, la formazione degli insegnanti, sono gli aspetti del PNSD che ritroveremo in alcune tematiche cardine della ricerca oggetto di questa tesi. Vediamo però prima quali sono le competenze chiave per far fronte a questa richiesta di innovazione digitale.

3.2 La digital literacy

Tra gli obiettivi del PNSD vi è quello di sostenere l'alfabetizzazione digitale (digital literacy), oltre che quella informativa (information literacy). Tale compito emerge nel discorso riguardante le competenze degli studenti in prospettiva di competenze trasversali e propensioni da sviluppare: "In particolare, occorre rafforzare le competenze relative alla comprensione e alla produzione di contenuti complessi e articolati anche all'interno dell'universo comunicativo digitale, nel quale a volte prevalgono granularità e frammentazione. Proprio per questo è essenziale lavorare sull'alfabetizzazione informativa e digitale (information literacy e digital literacy), che mettono al centro il ruolo dell'informazione e dei dati nello sviluppo di una società interconnessa basata sulle conoscenze e l'informazione" (MIUR, 2015, p.29). Ma cos'è la "digital literacy"? E perché assume rilevanza in una tesi che si occupa principalmente di educazione alla lettura? L'alfabetizzazione digitale rimanda al possesso di competenza digitale in quanto il significato di literacy si è negli anni allontanato dalla sua concezione originaria di leggere, scrivere e far di conto (Pennazio, Traverso, Parmigiani, 2013) richiamando a sé settori differenti e nuovi ampliando il suo paradigma di riferimento tanto da arrivare alla concezione di multiliteracy riferendosi "both to the social diversity of contemporary forms of literacy, and to the fact that new communications media require new forms of cultural and communicative competence" (Cope & Kalantzis, 2000, citato in Buckingham, 2007, p.43). Anche nel lessico a livello internazionale i "termini literacy e competence vengono ormai sempre più assimilati per una serie di cambiamenti che hanno investito il concetto stesso di literacy a partire dagli anni Novanta e che hanno condotto ad un ampliamento del suo significato" (Calvani, Fini, Ranieri, 2009, p.40) tanto che, continuano gli studiosi riprendendo quanto sostenuto da Ryken e Salganik (2007), gli stessi organismi internazionali suggeriscono di sostituire il concetto di alfabetizzazione con, appunto, quello di competenza. Questo ridimensionamento del costrutto in una dimensione più ampia che comprende anche temi legati al sociale porta nel concetto di literacy una serie di ambiti che prima non erano compresi. Per una breve panoramica dei possibili ambiti di riferimento incrociamo le indicazioni di Pennazio, Traverso e Parmigiani (2013) con quelle di Buckingham (2007): l'*Information Technology Literacy*, saper scegliere e usare le tecnologie in modo funzionale agli obiettivi (Levy, Murnane, 2001; Ryken,

Salganik, 2007); l'*Information Literacy*, saper trovare, valutare, selezionare e gestire l'informazione (ALA, 1989; Bruce, 1997; ACRL, 2000; UNESCO, 2008); la *Visual Literacy*, saper leggere e interpretare immagini e contenuti visuali (Wileman, 1993; Moore & Dwyer, 1994; Benson, 1997; Branton, 1999); la *Media Literacy*, saper analizzare, comprendere e interpretare criticamente i media (Rivoltella, 2005; Buckingham, 2006, 2007; Leaning, 2009), la *Television Literacy* (Buckingham, 1993) e la *Network Literacy*, accedere e condividere conoscenze in rete, collaborare nella costruzione di nuova conoscenza (Caviglia e Ferraris, 2008). Tale insieme molto ampio di concetti in cui è collocata la literacy ha al suo interno sia termini riferiti a uno specifico media che concetti indipendenti dalla tecnologia utilizzata (Gapski, 2008; Calvani, Fini, Ranieri, 2009). Vi è quindi un intreccio di dimensioni più tecniche riferite a un campo pragmatico, e dimensioni più cognitive, fino al risvolto etico e sociale. Nella sua definizione iniziale risalente a Gilster (1997) la "competenza veniva definita enfatizzando le capacità di pensiero critico e di valutazione dell'informazione più che le abilità di natura tecnica e procedurale" (ivi., p.40) indicando quindi già in fase originaria un approccio non solo tecnico. Per questo motivo, come si è già accennato nel precedente paragrafo, non è sufficiente introdurre più tecnologia a scuola per poter affermare di lavorare in un'ottica di incremento di competenze digitali (Pennazio, Traverso e Parmigiani, 2013, p. 36) a maggior ragione se l'Unione Europea (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente 2006/962/CE) inserisce la competenza digitale tra quelle competenze «di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (Parlamento Europe, 2006b, p.13). Ed è proprio lo sbilanciarsi dell'Unione Europea a puntare i riflettori in modo diretto sull'argomento facendone emergere allo stesso tempo la contemporaneità e l'urgenza, e precisamente "dopo il 2006, quando l'Unione Europea ha identificato nella formazione e in particolare nelle competenze chiave di cittadinanza, di cui la competenza digitale fa parte, l'elemento inderogabile di sviluppo socioeconomico dell'Europa. Da allora si sono attivate, anche con i fondi dell'Unione, molteplici ricerche e sono stati prodotti diversi modelli di sintesi, che rivelano, pur nelle rispettive peculiarità, sostanziali convergenze per quanto riguarda le abilità strategiche sottese, che in campo educativo devono essere esaltate e ed integrate con abilità più strettamente tecniche" (Calvani, Menichetti, 2013, p.139). Inserire quindi la competenza

digitale nelle competenze chiave per l'apprendimento permanente da parte dell'Unione Europea², e quindi il farle rientrare in quell' "insieme di combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto" (UE, p.13), le ha connesse in modo diretto al vivere quotidiano nei differenti contesti della società tra cui anche quello scolastico. In esso l'approccio alle tecnologie può essere di due tipi: learning about e learning with (Calvani, Menichetti, 2013, p.132) dove nel primo le tecnologie sono l'oggetto dell'apprendimento, nel secondo un mezzo in funzione dell'apprendimento. Per giungere al secondo approccio è però necessario essere passati per il primo in quanto per sfruttare al meglio le possibilità degli strumenti digitali bisogna saperli utilizzare. Solamente se si sono affrontati gli aspetti tecnici e funzionali delle tecnologie, si riesce a fare buon uso delle informazioni che con essi si ricavano. Anche in quei settori dove l'informazione è il fondamento, come ad esempio la biblioteconomia, non è sufficiente saperla ricavare con un utilizzo base della tecnologia ma essa va elaborata, trasferita, conservata (ivi, p.133). Quali sono allora le competenze comprese in questa area che abbiamo scritto essere vasta? Un contributo significativo, e un aiuto a rispondere, all'interno del panorama europeo, è quello prodotto dal progetto DigComp (A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe, 2013) che si è posto l'obiettivo di creare un framework teorico di riferimento rispetto alle competenze digitali arrivando a trovare 21 competenze specifiche riferibili a 5 aree di competenza. Lo studio afferma che formare le competenze digitali fa parte di un continuum che va dall'acquisizione di abilità strumentali allo sviluppo di competenze strategiche, in linea con quanto teorizzato pochi anni prima da Ala-Mutka (2011). Egli sostiene che le competenze digitali sono formate da competenze base identificate come abilità strumentali che sono relative al conoscere i mezzi a disposizione e il loro utilizzo, tali abilità sono necessarie per giungere a quelle avanzate. Queste ultime comprendono: comunicazione e collaborazione, gestione delle informazioni, apprendimento e risoluzione dei problemi, partecipazione significativa. Inoltre le conoscenze e abilità avanzate sono collegate, e a loro volta si alimentano, grazie a una serie di attitudini: intercultura, critica, creatività, autonomia e responsabilità (Ala-Mutka, 2011). Secondo quanto appena affermato la competenza digitale perde la sua forma originaria unitaria diventando l' "insieme delle relazioni bidirezionali che

² Le altre competenze chiave sono: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità e consapevolezza ed espressione culturale.

si possono stabilire tra l'utilizzo di strumenti digitali e le competenze strategiche stesse" (Calvani, Menichetti, 2013, p.135). Inserire queste direzioni nella didattica significa aggiungere un elemento alla relazione e cioè quello riferito alle componenti disciplinari e interdisciplinari. Aggiungendo il tassello della didattica, è naturale l'emergere della questione di quali siano tra le abilità strategiche quelle con maggiore rilevanza educativa. Prova a dare una risposta il modello DCA (Digital Competence Assessment), esito di un progetto di ricerca dell'Università degli Studi di Firenze (Internet e scuola: problematiche di accessibilità, politica delle uguaglianze e gestione dell'informazione, PRIN MIUR DM n. 582/2006 del 24 marzo 2006) individuando dimensioni pedagogicamente significative: simulazione, inquiry, collaborazione, partecipazione e esplorazione, con evidenti punti di contatto con le abilità di livello avanzato di Ala-Mutka. Tali esiti sono coerenti fra loro e si allineano all'andamento del profilo storico del significato di digital literacy che anche nel discorso educativo va oltre l'uso strumentale e "include il coinvolgimento personale, creando espressioni digitali, dimensioni etiche e autoriflessive" (Gapski, 2008, p.24). Anche nel contesto scolastico le abilità strategiche qui elencate risultano essere fondamentali, e vanno poste come base non solo delle digital literacy ma anche delle competenze riferite ad altri ambiti. La tecnologia all'interno della scuola non è solo un'esigenza data dal procedere della scienza ma è innanzitutto un'opportunità. Prima di preparare strumenti didattici e valutativi delle digital literacy, e progetti in ambienti digitali, bisogna riflettere sul significato e sull'uso del digitale a scuola dando una connotazione agli strumenti a disposizione. Se il compito della scuola è educare i più giovani a diventare cittadini adottando comportamenti responsabili per la comunità, anche l'uso delle tecnologie a scuola deve richiamare, tra gli altri, i principi di collaborazione, creatività, mente critica che abbiamo citato in precedenza. Ugualmente nelle attività di educazione alla lettura in ambito digitale (dall'oggetto libro che si complementa con l'e-book, ai device necessari per leggerlo fino alla navigazione in rete) le scuole devono non solo adeguarsi strutturalmente ad accogliere le nuove tecnologie ma devono essere in grado di trasmettere quelle competenze trasversali necessarie per un uso corretto e proficuo, oltre che socialmente rilevante e responsabile. Tali competenze devono permettere un utilizzo che sia allo stesso tempo naturale e integrato di strumentazioni tecnologiche, media digitali e oggetti tradizionali. Non si propone quindi, tornando al contesto della lettura, di abbandonare il libro cartaceo. Anzi, partendo da una sua maggiore conoscenza, innanzitutto da parte degli

insegnanti, la lettura può essere integrata con le nuove proposte digitali che possono essere molto utili soprattutto quando riferite ai campi della ricerca e dell'informazione. Oltre alla conoscenza della teoria (letteratura per ragazzi) e degli strumenti (oggetto fisico libro e sue versioni digitali), oltre ad avere a disposizione gli ambienti, digitali e non, idonei agli strumenti di cui la scuola dispone, è necessaria una formazione in ottica progettuale. In generale, non solo quindi legato alla lettura, l'utilizzo di nuove e più tecnologie risulta fecondo se accompagnato da una pratica progettuale e intenzionale da parte dell'insegnante il quale, a sua volta, deve aver maturato una serie di competenze. Circa la formazione degli insegnanti in materia, possiamo fare riferimento allo sviluppo di due programmi in particolare: il programma Education & Training 2010 il quale è finalizzato al raggiungimento degli obiettivi della già citata Strategia di Lisbona (2000), e il programma Education & Training 2020 collegato alle politiche di Europa 2020 (Messina, De Rossi, 2015, p.22). Tali programmi assumono notevole rilievo in quanto il potenziale racchiuso nelle ICT e negli ambienti di riferimento, rimane inespresso se non è accompagnato da un uso corretto e consapevole. La mancanza di competenze nelle ICT è stato individuato dall' Agenda digitale europea come uno dei principali ostacoli per lo sviluppo del loro potenziale, in questa direzione nel 2012 si è istituita in Italia l' Agenda digitale italiana con sette aree di intervento tra cui anche l'istruzione digitale³ (ivi., p.23). Di fondamentale importanza in quest'ottica sono gli ambienti di apprendimento misti, digitali e tradizionali, che si mostrano nelle loro possibilità in quei luoghi “in cui il docente guida lo studente che diviene consapevole delle abilità impiegate nelle varie attività e della loro relazione con lo strumento utilizzato” (Pennazio, Traverso, Parmigiani, 2013, p.36). Inoltre l'aver a disposizione questi strumenti non deve allontanare dalla pratica di gruppo ma anzi deve spronare al lavoro cooperativo per evitare il rischio dell'isolamento e per essere propositivi a favore dell'inclusione: “it seems particularly important to insist on the need for collaboration in digital production. In the era of analogue technology, media education tended to rely on group work, not just for pragmatic reasons (to do with the shortage of technology), but also for educational ones” (Buckingham, 2007, p.52). Soprattutto nelle istituzioni scolastiche dove è alto il livello di tecnologia, l'importanza del lavorare, progettare, inventare, creare, riflettere

³ Le altre aree sono: identità digitale, amministrazione digitale, sanità digitale, divario digitale, pagamenti elettronici e fatturazione, giustizia digitale.

insieme, deve essere marcato maggiormente in modo che ne emergano i vantaggi. È solo con un atteggiamento riflessivo e cooperativo che permette una commistione indispensabile di teoria e pratica: “connections can be made between hands- on practice and the broader conceptual concerns of media education” (ibidem).

Con la digital literacy vi è un ribaltamento della tradizionale concezione dell’alfabetizzazione intesa come saper leggere, scrivere e contare, le competenze in gioco sono molte e varie, in un contesto che non ha nulla di statico ma che è in continuo movimento. Le competenze di base sono quindi solo il punto di partenza per un arrivo ben diverso e meno definito, nonostante ciò devono essere acquisite per passare a un insieme di abilità che si basa, appunto, sul loro uso e conoscenza: “The basic skills and tools (reading/writing/mastering computer applications) must be mastered but they are only the first step in acquiring other knowledge, skills and attitudes that are built upon their usage” (Ala-Mutka, 2011, p.22). Questo ragionamento è valido anche per la lettura e per il suo aspetto digitale perchè “se non si passa prima per un apprendimento della lettura che riesca a trasmettere la sensazione che grazie a essa si possono esplorare nuovi mondi e nuovi orizzonti di conoscenza, se non si alimenta nei nativi digitali il desiderio per la lettura e con essa il piacere e la convinzione che leggere significa riuscire a comprendere il mondo, a rappresentarlo, ad esprimerlo, non si riuscirà a far raggiungere loro livelli adeguati di competenza in quella nuova dimensione della literacy che è appunto la digital reading” (Notti, Calenda, 2016, p. 183).

SECONDA PARTE

Il progetto di ricerca: la metodologia e gli strumenti

4. Una ricerca azione partecipante

4.1 L'importanza della dimensione del gruppo in ricerca

I paragrafi successivi sono dedicati ad approfondire la metodologia scelta ed esplorano diversi aspetti di essa: l'importanza della dimensione del gruppo che ha assunto una rilevanza determinante per l'andamento di tutte le fasi della ricerca, la scelta del metodo misto, i criteri alla base dell'attendibilità, le considerazioni alla base della metodologia scelta.

Nella ricerca condotta la dimensione del gruppo, come già più volte sottolineato, ha assunto una rilevanza determinante per l'andamento di tutte le fasi. Essa infatti è entrata in gioco fin nella prima fase di esplorazione nella quale la ricercatrice ha cercato di avere una prima panoramica sulle dinamiche di gruppo interne, fino al ruolo fondamentale nella creazione del gruppo di ricerca. Il gruppo di lavoro ha visto in atto sia relazioni interpersonali tra i membri che relazioni tra gli stessi singoli membri e il gruppo nelle sue evoluzioni (De Rossi, 2018, p. 40). Il passaggio da un tipo di relazione all'altra è stato graduale, non automatico, ma frutto di un percorso che ha rafforzato anche legami di interdipendenza positiva quali la fiducia, la dimensione dialogica, la condivisione degli obiettivi. Sebbene il clima fosse positivo già nella fase iniziale, grazie alla formazione del gruppo i legami si sono rafforzati portando il gruppo a una maturazione tale da permettere la realizzazione di progetti interclasse e trasversali per fasce d'età coinvolgendo anche realtà esterne. Si può quindi sostenere che gli stadi dei legami nel gruppo teorizzati da De Rossi nella prospettiva metodologica animativa (ivi., p.43) si sono mostrati in maniera chiara partendo da una già presente forma di coesione iniziale facilitata dal loro appartenere alla stessa realtà scolastica. La presenza di legami alla base e il riconoscimento del gruppo ha portato, nel tempo, a un sempre maggiore senso di appartenenza e di desiderio di fare insieme agendo sempre meno in modo solo individuale, ma cercando tra il gruppo relazioni connesse a una dimensione attiva del fare. In modo non scontato ciò ha fatto maturare il gruppo in gruppo di lavoro, verso una forma sempre più reticolare nella quale la soggettività è diventata gruppaltà. La principale conseguenza di questo passaggio è stata che ogni azione dei membri del gruppo è stata letta, interpretata e

discussa come azione del gruppo con ricadute degli esiti, quindi, sul gruppo stesso. Con tale esito dinamico il gruppo è riuscito a creare al suo interno reti minori che hanno dialogato, sempre in maniera progettuale, con altri soggetti esterni portando a evidenze obiettive sul territorio e per la comunità. Questo consenso comune ha, infine, rafforzato ulteriormente i rapporti sia a livello lavorativo che personale. Si può quindi sostenere che il gruppo operante ha raggiunto un legame di integrazione tale per cui lo possiamo definire gruppo di lavoro: un gruppo è dato da una maggior pluralità di interazioni (la fase iniziale del gruppo qui in oggetto), il gruppo di lavoro da una maggior pluralità di integrazioni (Quaglino, Casagrande, Castellano, 1996). Si può sostenere che il sistema che si è andato a creare è quello che Contessa chiama “ad arcipelago” dove il gruppo di lavoro partecipa ad azioni collettive e alla loro progettazione senza decentrare l’azione del singolo che ha comunque spazio di azione (Contessa, 1985, p.43). L’agire attuato è stato quindi sia collettivo che individuale e quest’ultimo è stato possibile proprio grazie alla presenza del gruppo: le idee individuali, se voluto dall’insegnante proponente, sono state discusse e riflettute in gruppo o in gruppi minori volontariamente formati. Il decentramento del singolo quindi non è mai avvenuto e anche le singole sfide individuali sono state rapportate a una dimensione collettiva, contestuale e sociale.

Un gruppo così organizzato e così strutturato ha potuto permettere alla ricerca azione di essere realmente partecipante e altamente collaborativa secondo le caratteristiche tipiche di tale metodologia.

4.2 La scelta del metodo misto

La metodologia utilizzata è stata quella della ricerca azione (da qui in avanti per comodità di scrittura: R.A.). Essa ha mirato alla risoluzione di un problema nato in un contesto educativo complesso collocandosi nel medesimo spazio dell'attività educativa di riferimento (Baldacci, 2010). Per gli strumenti di indagine utilizzati la si può definire una ricerca azione con metodi misti, e in base alla combinazione degli strumenti all'interno del metodo la si può ulteriormente definire come una ricerca azione con metodi misti a disegno integrato (Creswell, Plano Clark 2011). Tale definizione è stata data da Creswell e Plano Clark nel tentativo di individuare le possibili tipologie base di disegni di ricerca misti e arrivando a individuarne quattro. La suddivisione è stata ripresa, tra gli altri, da Patrizia Picci in un articolo del 2012 del quale si riporta di seguito un estratto di una tabella classificatoria dei

Tabella 1 - Caratteristiche del disegno di ricerca con metodi misti integrato. Ripreso da Picci (2012, p. 199) (cit. Plano Clark 2011, pp.73-76)

DISEGNO FISSO VS EMERGENTE	Prevalentemente emergente
LIVELLO DI INTERAZIONE	Interattivo
PRIORITÀ DEI METODI	Priorità o qualitativa o quantitativa
TEMPISTICA DEI METODI	Parallela o sequenziale
PUNTO DI INTERAZIONE	Fase di definizione del disegno
STRATEGIA DI INTEGRAZIONE DEI DATI	Integrazione di un metodo all'interno di un altro metodo predominante: si utilizzano i risultati del secondo metodo per supportare e spiegare le scelte effettuate nel metodo principale

metodi misti (Tabella 1), adattata dalla Picci (2012, p.199), partendo dalla raffigurazione originaria di Creswell e Plano Clark (2011, pp.73-76). Nella ricerca in oggetto, il set di dati principale è qualitativo (focus group, diario di bordo, incontri individuali e a piccoli gruppi), a esso sono stati integrati ulteriori dati ricavati sia da strumenti quantitativi (questionario) che qualitativi (griglia di osservazione) con l'obiettivo duplice di rinforzare i dati principali e comprendere maggiormente i fenomeni e i cambiamenti in corso.

Il disegno emergente prioritario, qualitativo, ha avuto per tutta la durata della ricerca un alto livello di interazione tra i partecipanti e ha visto i metodi qualitativo e quantitativo susseguirsi in maniera sequenziale. Lo strumento quantitativo questionario è stato somministrato, come vedremo in seguito, in due momenti precisi della ricerca: in una fase iniziale, con il duplice obiettivo di avere una quantità maggiore di dati da integrare a quelli ricavati da un focus preliminare e per creare gli items necessari alla conduzione dei focus group successivi; nella fase finale, per registrare cambiamenti di opinione rispetto a certe questioni chiave per avere un quadro il più completo possibile nel momento dell'interpretazione dei dati qualitativi. Le scelte effettuate sono in accordo con quanto sostenuto da Brannen: "There are two contexts in the research process in which methodological considerations concerning the application of a mixed methods research strategy come to the fore. First is the context of enquiry or the research design phase. At this phase of the research process we wrestle with framing 'researchable questions.' [...] Our methods and their assumptions are revisited in a second context - what is known as the context of justification where the data are analysed and interpreted. As some would argue, in the context of justification the resulting data sets cannot be linked together unproblematically. For it is at this phase that ontological, epistemological and theoretical issues do raise their heads in the researcher's encounter with data" (Brannen, 2005, pp.11-12). L'obiettivo quantitativo, minimo, della ricerca era indirizzato all'avere dati confrontabili rispetto a tempi differenti dello sviluppo della ricerca, mentre gli obiettivi qualitativi sono andati nella direzione della rilevazione in profondità per riuscire ad avere informazioni complessive, pur senza puntare alla generalizzabilità dei risultati (Montalbetti, Rapetti, 2015). La congiunzione delle due differenti intenzioni ha seguito i principi del pluralismo e dell'integrazione cercando di ricavare dal loro utilizzo sequenziale un valore aggiunto ai fini del raggiungimento degli obiettivi della ricerca. Inoltre la scelta dell'integrazione del quantitativo e del qualitativo è nata anche dalle caratteristiche stesse del contesto in quanto esso si è presentato e rivelato come una realtà scolastica dalle dinamiche complesse e caratterizzata da una struttura multidimensionale da più punti di vista: ruoli interni, dinamica di gruppo, gestione progetti e comunicazione tra pari.

La scelta del metodo misto è stata fatta con la consapevolezza che negli ultimi anni, come sostenuto da Giovannini e Marcuccio (2012, p.275) il suo uso in area educativa è aumentato progressivamente sia in ambito italiano che, soprattutto, internazionale. Un tale aumento ha

giustificato la nascita di alcune riviste specializzate (Journal of Mixed Methods Research e l'International Journal of Multiple Research Approaches) che, se da un lato aiutano i ricercatori a orientarsi attraverso studi teorici e ricerche analoghe per metodo, dall'altro sono il segnale di un aumento davvero elevato che richiede quindi una riflessione sulla qualità: “è in considerazione di questa possibile, quanto plausibile, tendenza che assume rilevanza, anche per il nostro paese, il dibattito sulla individuazione di criteri per valutare la qualità delle ricerche con “metodi misti” (Giovannini e Marcuccio, 2012, p. 278). Per avere quindi un fondamento teorico che rendesse ancor più attendibile la ricerca e che giustificasse non in modo aleatorio la scelta, si è fatto in particolare riferimento, oltre al già citato apporto di Plano Clark, ai numerosi e recenti studi di Teddlie e Tashakkori (1998, 2003, 2006, 2009), di Creswell e Tashakkori (2007) e, ancora, di Creswell e Plano Clark (2007).

4.3 La questione dell'attendibilità

La scelta di seguire la metodologia della R.A. è stata fatta anche nella consapevolezza delle critiche rivolte talvolta a essa. La questione del rigore, in riferimento a tale tipo di ricerca, è da tempo oggetto di discussione in quanto tale dispositivo può sembrare all'apparenza di semplice messa in pratica e di alta comodità data la sua capacità di unire teoria e prassi e la possibilità di utilizzare una serie di strumenti di indagine molto diversi fra loro. Da qui nasce il problema del lassismo causato appunto da una eccessiva liberalizzazione di tale approccio e che porta, di conseguenza, a porsi domande sull'affidabilità delle conclusioni delle ricerche-azione e a sua volta dubbi sulla trasferibilità dei dati (Baldacci, 2012). Conoscendo quindi le problematicità legate ai criteri di scientificità nella ricerca azione, si è riflettuto su di essi fin nelle prime fasi decisionali per non commettere approssimazioni. Si è cercato di coniugare le caratteristiche tipiche della ricerca azione (flessibilità, partecipazione, ruolo della discussione, condivisione, prassi e azione, monitoraggio continuo) all'adozione di criteri che consentissero di dare un contributo in merito alla trasferibilità. La ricerca azione porta con fatica con sé il criterio dell'oggettività in quanto i risultati raggiunti sono propri solo del contesto nel quale si mostrano e dipendono dai valori e dai bisogni dell'ambiente che li genera. Per questo motivo non si hanno dati generalizzabili in quanto la loro validità è fortemente legata al contesto e per questo motivo è meglio ragionare rispetto alla trasferibilità delle soluzioni sperimentate (Baldacci, 2010). Tutto ciò porta al consistente problema della valutazione "perché la ricerca azione non è solo un intervento ma una metodologia per conoscere nell'agire" (Trombetta, Rosiello, 2000, p.226): che comporta continue verifiche di dati in itinere. Quali possono essere quindi i criteri che rendono una R.A. attendibile? Per rispondere a questa domanda si è preso come riferimento ciò che ben afferma Baldacci: "il rigore della ricerca presuppone in primo luogo l'*adeguatezza* del metodo al tipo di problema da affrontare; poi la *severità* delle regole dello specifico metodo prescelto; infine, la *scrupolosità* nel seguire le regole di tale metodo" (Baldacci, 2012, p.100). Ogni ricerca, infatti, nasce da un certo problema e il metodo di ricerca scelto deve essere idoneo a esso: è proprio a partire dalla definizione del problema che si riescono a giustificare le scelte metodologiche. Nel caso in oggetto, il primo criterio considerato è stato quello della trasferibilità (non generalizzabilità) dello schema di ricerca (non dei risultati). Come si vedrà nei paragrafi successivi, la ricerca ha seguito uno schema

generale definito nella cornice, ma altamente flessibile e modulabile nei contenuti. L'aver impostato, insieme al gruppo di lavoro, una cornice entro la quale muoversi seguendo l'andamento richiesto dal contesto in cui si è operato, ha permesso alla ricerca di essere trasferibile nelle sue modalità generali ad altri contesti dalle caratteristiche simili. Il dispositivo metodologico aperto e pronto per accogliere nel divenire imprevisti e problematiche, è stato inserito in un'impostazione generale del disegno di ricerca steso in fase progettuale. Un altro criterio utilizzato è stato quello del monitoraggio continuo: la verifica in itinere ha consentito di intervenire puntualmente per mettere in atto, laddove necessario, gli opportuni aggiustamenti. L'approccio alla valutazione è stato di tipo migliorativo inteso cioè ogni volta come momento per verificare insieme alle partecipanti le loro reazioni rispetto alle scelte fatte in precedenza, l'impatto delle azioni sulla realtà agita e la direzione dell'eventuale cambiamento in atto. Tale revisione continua è intrinseca al metodo misto dato che l'habitus del mix method funziona come orientamento a una continua revisione in fieri in ragione delle aperture richieste dalla ricerca educativa finalizzata sia ad osservare la realtà sia a proporre Indicazioni per un miglioramento (Tobia 2005). Anche nel nostro caso le parole chiave partecipazione e condivisione sono state i presupposti della messa in pratica di soluzioni efficaci annullando la distanza tra realtà indagata e azione del gruppo in ricerca (Fabricatore, 2006, p.3). Altro elemento da sottolineare è stato il modo partecipante della ricercatrice; la sua implicazione è stata caratterizzata da un lato dall'expertise professionale inerente il tema della ricerca (interesse per il problema emerso, competenze adeguate al trovare soluzioni, conoscenza adeguata della realtà scolastica, esperienza a lungo termine), dall'altro dalla postura partecipativa assunta. Le soluzioni elaborate e proposte sono state fortemente legate al contesto e frutto di una cooperazione stabile tra ricercatrice e insegnanti, di un continuo scambio di idee e informazioni tanto da realizzare un vero e proprio gruppo di ricerca. Infatti, seguendo le Indicazioni teorizzate da Pourtois (1981), il ricercatore di una R.A. deve avere alcune caratteristiche: autonomia, flessibilità, curiosità, adattabilità, tolleranza alla frustrazione, leadership, per poter svolgere il ruolo di facilitatore. Tali modi di essere e di operare, se agiti con correttezza e professionalità, sono alla base della validità della ricerca, e favoriscono processi decisionali condivisi e consapevoli. L'acquisizione di consapevolezza rispetto al problema rilevato e alle strategie messe in atto per trovare soluzioni, è diretta conseguenza dell'attività di gruppo e delle dinamiche createsi, senza le quali non sarebbe

possibile porre le basi per una crescita professionale a lungo termine. Il carattere cooperativo, come nel caso della R.A. qui presentata, prevede inoltre la messa in campo di numerose posizioni e punti di vista, “conseguentemente anche la validazione va affrontata a più livelli e prendendo in considerazione una pluralità di ottiche: non esiste un solo livello di valutazione (giusto/sbagliato) ed una sola prospettiva; è importante integrare diverse prospettive, trovare i punti di ragionevole consenso, renderli sottoponibili a critiche ulteriori, esplicitare altresì gli aspetti di dissenso ed i nuovi problemi che via via si aprono” (Calvani, 1998, p. 28).

Quindi, concludendo, i criteri posti alla base dell’attendibilità della ricerca sono stati: trasparenza del dispositivo metodologico scelto con una cornice strutturata nella quale muoversi in modo flessibile, monitoraggio continuo, inserimento attivo della ricercatrice nel contesto e acquisizione di consapevolezza.

4.4 Caratteristiche della ricerca azione

Riprendiamo ora quanto scritto sulla metodologia scelta, approfondendo le motivazioni e aggiungendo, a conclusione del paragrafo, alcune nuove considerazioni. La ricerca collaborativa può essere definita come “quella ricerca in cui operano congiuntamente ricercatori di professione e membri della comunità allo scopo di trovare una soluzione a un problema locale e di produrre quindi cambiamento utile alla comunità. Due sono i requisiti che deve rispettare una ricerca per qualificarsi come collaborativa: consentire la partecipazione di tutti i soggetti interessati a ogni fase della ricerca; produrre risultati che siano utili alla comunità in cui avviene la ricerca” (Mortari, 2009, p.96). Tali requisiti sono stati anche alla base dell’intera R.A in oggetto., con la partecipazione dell’intero gruppo di ricerca a tutte le fasi attraverso continue comunicazioni, un attento monitoraggio delle azioni e la partecipazione attiva alle scelte. Inoltre gli esiti della R.A. hanno avuto riscontri utili, e positivi, non solo per la comunità scolastica ma anche in ottica di apertura verso il territorio. Ciò ha permesso, altra caratteristica della ricerca di tipo collaborativo, di allargare il gruppo creando una comunità più estesa (ivi., p.97). In una R.A. “il tema e il problema non vengono definiti dal ricercatore a priori ma nascono da una necessità, da un bisogno o da una difficoltà” (Coggi e Ricchiardi, 2005, p.68). La R.A. qui agita ha richiesto fin dagli inizi, data l’alta rilevanza del problema per gli attori coinvolti, un alto grado di partecipazione e di cooperazione tra tutti i soggetti coinvolti prevedendo un confronto assiduo sui vari passaggi insieme stabiliti e man mano rivisti. Seguendo poi l’indicazione di Trincherò (2004, p.142) la forma partecipativa di tale ricerca è dimostrata anche dal fatto che è “compiuta da persone direttamente impegnate nell’azione all’interno di una struttura o istituzione, al fine di risolvere una specifica difficoltà”. Strettamente legati al problema di ricerca sono gli obiettivi che sono andati inizialmente nella direzione della fattibilità rispetto al contesto in cui si è operato per essere poi ridimensionati nel corso della ricerca. Le procedure messe in campo per affrontare il problema emerso sono state coprogettate, condivise e dichiarate nell’ottica di una ricerca il meno possibile “calata dall’alto”. La loro chiara definizione iniziale ha permesso di poter lavorare su di esse in corso d’opera per provvedere agli aggiustamenti necessari giunti in divenire e non prevedibili. Anche le mete da raggiungere sono state condivise tramite una pianificazione temporale a lungo termine e non rigida ma di supporto, per avere almeno una

strada da seguire per poterla, eventualmente, diramare. Il redigere una pianificazione temporale ha permesso alle partecipanti di avere sotto controllo un andamento ipotetico del tempo (Elliot, Giordan, Scurati, 1993) per non lavorare esclusivamente nell'ambito delle eventualità e delle possibilità. La flessibilità è stata caratteristica dominante anche degli strumenti utilizzati. Sia le scalette dei focus group che le griglie con le domande negli incontri individuali e a piccoli gruppi hanno subito modifiche man mano che si faceva più chiaro l'ambito nel quale era inserito il problema da risolvere e l'orizzonte al quale l'obiettivo trasformativo poteva realmente mirare. L'approccio mix-method ha avuto duplice finalità: una maggior comprensione della realtà educativa indagata (Picci, 2012, p.191) e un più alto livello di monitoraggio dei dati rilevati.

La R.A. ha seguito le fasi che descriveremo in seguito, capitolo6, per comprenderne la scelta è utile sapere che esse hanno avuto come riferimento sia le note sequenze di Cunningham risalenti al 1976, che le successive elaborazioni proposte da Coggi e Ricchiardi (2005). Cunningham ha proposto una sequenza di fasi che si può definire sintetica e che prevede alcuni passaggi fondamentali che seguono l'individuazione del problema: la formazione del gruppo, la progettazione dell'azione da mettere in campo e l'attuazione della ricerca. Queste fasi vanno di pari passo con i momenti di pianificazione, esecuzione e valutazione per produrre un cambiamento nel comportamento dei partecipanti: "It is a process for changing behaviors which emphasizes planning, execution, and evaluation" (Cunningham, 1993, p.216). Pianificazione, esecuzione e valutazione devono avere, secondo lo studioso, andamento ciclico e si ripetono in un processo a spirale che occupa l'intero periodo della ricerca. A seguito di ciascun momento esecutivo vi è una valutazione (in questa ricerca è rappresentata dal monitoraggio continuo tramite gli strumenti qualitativi che descriveremo nel capitolo successivo) che porta a una revisione nell'ottica di una nuova pianificazione. Il nuovo passaggio creatosi alla luce della valutazione fatta, porta a una nuova esecuzione che a sua volta necessita di un nuovo monitoraggio, e così via. Coggi e Ricchiardi (2005), mantenendo ben presente il modello procedurale di Cunningham, approfondiscono le sequenze suddividendole a loro volta in momenti dichiarati con maggior precisione fino ad arrivare a una stesura di undici fasi principali: manifestazione della difficoltà o problema, formazione del gruppo, definizione sistemica del problema con un ricercatore, formulazione degli obiettivi, individuazione delle azioni (ipotesi), scelta delle modalità per rilevare le

informazioni, rilevazione iniziale, introduzione del trattamento, verifica, valutazione e ulteriore sviluppo (Coggi, Ricchiardi, 2005, p. 69). Nel caso qui presentato le fasi della ricerca sono state numerose, per chiarezza progettuale ed esplicativa ne sono state rilevate cinque (dalla fase preliminare alla fase quattro) che corrispondono a momenti temporali successivi.

5. Gli strumenti di indagine in ricerche di tipo misto

5.1 Il focus group: modalità di conduzione e metodologie di analisi dei dati

In una ricerca mista molto importante è la scelta degli strumenti, tra essi uno dei più utilizzati è il focus group. In questa ricerca tale strumento è stato di grande rilevanza con un utilizzo in varie fasi e con differenti obiettivi. A seconda del momento della ricerca in cui esso è stato utilizzato, ne sono emerse in maniera chiara le caratteristiche per cui era stato scelto, assieme anche ai limiti. Infatti i vantaggi e i limiti dello strumento, di questo come di altri, non si possono categorizzare in senso assoluto ma in relazione all'approccio teorico, metodologico e pratico del ricercatore, e quindi della ricerca, e comparandoli con quelli delle altre tecniche; in sintesi le tecniche di rilevazione dati acquisiscono un valore rispetto al disegno di ricerca in cui sono inserite (Albanesi, 2012, p.16). Una delle caratteristiche per cui è stato scelto lo strumento focus group risiede nel suo alto grado di interazione tra i partecipanti. Infatti, come sostiene Corrao (1999) nei focus si può avere un'interazione personale elevata che aiuta nella creazione di un'atmosfera confidenziale e che porta a sua volta a una proficua espressione di opinioni e sentimenti. Inoltre se lo strumento è abbinato, come nel caso di questa ricerca, a un approccio di tipo partecipativo, dove gli interlocutori sono testimoni di tipo parziale, allora il focus può diventare una tecnica utile anche per prendere decisioni (Stagi, 2000), situazione che si è verificata nei giorni successivi ai focus di monitoraggio. Altra caratteristica importante è stata la situazione di condivisione che si è creata durante i focus. Essa infatti è stata molto utile durante i focus esplorativi iniziali in quanto ha anticipato situazione future dove, assieme al dialogo, si sono messe in atto decisioni partecipate. L'aver avuto la possibilità di simulare situazioni di lavoro di gruppo durante i focus group esplorativi, per lo più dialogiche, ha permesso una maggior fluidità negli incontri collettivi successivi e nell'interazione in aula nel momento della realizzazione di progetti. Inoltre il focus group è stato scelto in quanto è uno strumento che permette di osservare le norme comportamentali di un gruppo e, quando esso coincide con il gruppo di ricerca con il quale si va a agire, risulta una finestra molto utile da cui guardare. Avere una facilità di accesso alle norme del gruppo permette di avere informazioni preziose su come i/le partecipanti ai focus giungono a interpretazioni, opinioni, conclusioni (Albanesi, 2012). Consente anche a chi fa ricerca di tenere alta l'attenzione sugli argomenti di interesse senza

permettere eccessive e fuorvianti divagazioni. Non si tratta di un controllo elevato e coercitivo ma piuttosto finalizzato a non permettere una dispersione di informazioni ricevute, di energie e di attenzione da parte di chi partecipa. Addentriamoci ora nella formazione del gruppo partecipante ai focus, nell'organizzazione temporale nell'ambito della ricerca, nella loro conduzione e articolazione.

Il gruppo partecipante ai focus group condotti è stato composto da un lato appositamente per la ricerca ma dall'altro ha avuto le caratteristiche del gruppo pre-esistente in quanto le docenti partecipanti non solo si conoscevano in precedenza ma alcune di loro lavorano nella medesima scuola e avevano già avuto in passato momenti di condivisione (per approfondimenti sulla formazione del gruppo si veda il paragrafo 6.2.3). Non si è trattato quindi di un gruppo naturale ma non possiamo classificarlo totalmente artificiale nella sua composizione finale. Tra l'altro è stata teorizzata, e molto discussa, la possibilità di utilizzare gruppi già in parte esistenti (Kitzinger, 1994; Zammuner, 2003) con alcuni conseguenti vantaggi non esenti da elementi di criticità. Avere a disposizione un gruppo già configurato come tale potrebbe avere il vantaggio di ottenere da subito un clima rilassato e fertile per un dialogo aperto e non pregiudizievole soprattutto se il gruppo in questione è già abituato alla conversazione e alla discussione. All'opposto, ciò potrebbe portare a una non totale apertura nel caso in cui il gruppo non sia abituato a momenti simili e non si sia mai confrontato sull'argomento: la paura di esporsi su un dato tema, soprattutto se in presenza di superiori, potrebbe inibire il dialogo e la libertà di espressione. Potrebbero essere, infatti, già presenti delle ostilità sconosciute al mediatore del focus che possono portare ad atteggiamenti negativi e a opinioni poco chiare (Cardano, 2003). Nel caso qui in oggetto, non è stata comunque possibile l'estraneità tra le persone in quanto la ricerca azione è stata coprogettata per essere attuata in Comprensivi Scolastici e quindi in luoghi con interlocutori non totalmente estranei fra loro. Tale conoscenza tra gli interlocutori è stata tenuta in considerazione nel momento dell'analisi dei dati. Inoltre i partecipanti ai focus, così come è avvenuto per i partecipanti alla ricerca nella sua interezza, hanno aderito volontariamente, al di fuori dell'orario scolastico, e nei focus iniziali non sempre in location prossime al loro Comprensivo di appartenenza. L'adesione volontaria ha reso da subito elevato il grado di interesse e di partecipazione con la quasi totale mancanza di momenti vuoti o di situazioni di insofferenza. Il partecipare a più focus durante il corso dell'anno e in simultanea con le fasi cicliche della R.A. ha portato il

gruppo a un livello di interazione alto con momenti di discussione molto densi e propositivi. L'essere presenti a focus per un interesse comune e per un problema posto da parte delle partecipanti stesse, ha facilitato l'accettazione degli obiettivi condivisi facendo intravedere in essi un punto di arrivo insieme. Il gruppo ha dimostrato la consapevolezza di essere percepito come tale in relazione ai feed-back di alcuni soggetti esterni, genitori e alunni, ancor prima della sua costituzione nell'ambito della ricerca. Ciò ha facilitato il loro considerarsi come tale soprattutto nei momenti di contatto con la realtà territoriale. Il numero di partecipanti ai focus è variato da un minimo di 8 a un massimo di 15, numero a posteriori considerato elevato per una gestione ottimale del gruppo, della conduzione e del numero di idee scaturite. La durata dei focus è stata rispettata con variazione minime, il tempo a disposizione era chiaro a tutti prima del momento dell'incontro (un'ora) e ci si è dilungati in quei casi in cui la discussione era particolarmente vivace e gli argomenti non esauriti. Il prolungamento della durata, dove avvenuto, non è mai partito da un'esigenza della ricercatrice ma dal clima di confronto creatosi.

I focus group dei quali sono stati considerati i dati ai fini della ricerca sono sette (si veda la Tabella 2 per uno schema della loro collocazione nelle fasi della ricerca e per gli obiettivi specifici). I primi che chiameremo iniziali o esplorativi nella fase preliminare, due nelle fasi

Tabella 2 - Organizzazione focus group e obiettivi

N° FOCUS	FASE DELLA RICERCA	OBIETTIVO
3 Iniziali	Fase preliminare (Giugno 2016)	Esplorativo
1 Intermedio	Fase due (Dicembre 2016)	Monitoraggio
1 Intermedio	Fase tre (Marzo 2017)	Monitoraggio
1 Intermedio	Fase tre (Maggio 2017)	Esplorativo specifico (ambiente digitale)
1 Conclusivo	Fase quattro (Luglio 2017)	Raccolta opinioni

centrali che chiameremo intermedi o di monitoraggio, uno specifico su un tema (l'ambiente digitale) e uno al termine della ricerca che chiameremo conclusivo.

Nella fase iniziale della ricerca i focus group realizzati sono stati utilizzati con due obiettivi principali: esplorare diversi punti di vista in relazione ai bisogni formativi e costruire un questionario di indagine per approfondire e specificare le percezioni delle insegnanti in merito

alla realizzazione del laboratorio permanente di educazione alla lettura. Gli argomenti esplorati insieme alle insegnanti sono stati principalmente tre ai quali si sono aggiunte alcune considerazioni finali di breve durata riguardanti altri aspetti correlati:

- utilizzo del libro non di testo a scuola
- importanza della lettura a scuola
- contenuto del laboratorio di lettura permanente di educazione alla lettura per il supporto agli insegnanti

Tali temi volevano avere conferme o rettifiche circa l'ipotesi di ricerca per avviare, una volta verificata l'ipotesi, i primi programmi di intervento. Oltre a ciò, i focus iniziali hanno permesso, dopo l'analisi del contenuto, di costruire un questionario con struttura a imbuto suddiviso nelle aree di indagine emerse (Albanesi, 2012). I focus group svoltisi durante la ricerca, invece, hanno avuto come primo obiettivo un monitoraggio sul suo andamento rispetto alle previsioni fatte ex ante e agli obiettivi preposti. I temi di discussione di questi incontri non erano stabiliti con largo anticipo ma hanno seguito le necessità del momento mantenendo come tema focale l'andamento della ricerca nella sua bipartizione stabilita e di cui ci occuperemo in seguito nel dettaglio (formazione e progetti nelle aule). Anche il numero di focus, ipotizzato in fase di disegno di ricerca, ha considerato nel procedere della ricerca le necessità del contesto scolastico di riferimento portandone una modifica nel numero. Dai due focus group di monitoraggio ipotizzati in fase progettuale si è arrivati infatti a tre, aggiungendone uno nel momento in cui si è sentita l'esigenza di esplorare un aspetto in particolare, ossia l'ambiente digitale, per capire se fosse necessario soffermarsi su di esso. Accanto alla discussione circa l'andamento del progetto, i focus di monitoraggio hanno evidenziato nello specifico i seguenti temi: come sopperire alla mancanza di uno spazio fisico nella scuola appositamente adibito alle attività di lettura sia per l'approfondimento delle insegnanti sia per le attività educative degli alunni, quali competenze mettere in campo per realizzare bibliografie, come servirsi dello strumento diario di bordo. L'ultimo dei focus di monitoraggio, invece, è stato dedicato come accennato a un aspetto particolare del tema indagato e cioè il rapporto con il digitale e più nello specifico la realizzazione di una piattaforma online di condivisione e scambio di materiale sull'educazione alla lettura. Infine, il focus conclusivo ha visto protagonista una riflessione generale di sintesi sull'andamento complessivo del progetto, sui risultati raggiunti e una discussione specifica molto dibattuta

sulle aspettative future tenendo sempre come orizzonte di riferimento le domande di ricerca. In ogni focus gli argomenti trattati sono stati proposti con una struttura a imbuto partendo quindi da un ambito più generale, per arrivare a temi più specifici. Quindi, da un numero orientativo di focus che era stato stabilito in fase iniziale, esso è mutato nel corso della ricerca adeguandosi all'andamento progettuale e alla necessità di ricercare nuove e diverse informazioni (Acocella, 2015).

I focus sono stati guidati dalla ricercatrice, che ha svolto il ruolo di moderatrice, mediante l'uso di una scaletta semistrutturata e che ha animato la discussione attraverso stimoli inerenti i temi indagati. Gli stimoli, verbali o visivi, sono stati gli input da cui sono scaturite le discussioni (Stagi, 2000) e richiavano agli argomenti che si volevano esplorare o monitorare. Avere una traccia di domande non collocate in una griglia rigida ha permesso di ottenere con più facilità un alto livello di interazione e in alcune occasioni ha condotto il gruppo stesso alla tematica successiva senza bisogno di uno stimolo espresso attraverso una domanda. La griglia di conduzione inoltre non conteneva vere e proprie domande da porre in sequenza ma ipotizzava di partire da una suggestione, dopo la fase di presentazione, per avere reazioni a catena rispetto agli altri temi di interesse, come è poi effettivamente avvenuto. Si può quindi sostenere che la tipologia di conduzione ha proceduto per topic (topic guide) con la presenza solo in qualche caso di reali interrogazioni (Elliot, Giordan, Scurati, 1993). I focus iniziali hanno seguito una scaletta introduttiva che ha permesso alle partecipanti di collocarsi nella situazione. Tale fase di apertura molto strutturata non è stata necessaria nei focus successivi in quanto il gruppo partecipante è stato sempre il medesimo e alcune informazioni sarebbero state superflue e ripetitive. L'articolazione dei focus esplorativi ha dato ampio spazio alla fase di warm up (riscaldamento): presentazione della ricercatrice (personale e lavorativa), motivo della convocazione (già descritto nella convocazione inviata via mail), ringraziamento per la partecipazione; domande di conoscenza delle partecipanti, illustrazione delle regole di partecipazione; informazioni circa la tutela della privacy e consenso a effettuare registrazioni audio (la richiesta scritta per le registrazioni video era stata inviata, e rifiutata da alcune, nella mail di convocazione). Per passare poi ad illustrare lo scopo della ricerca e i temi di discussione dell'incontro. L'approfondimento e i dibattiti sui temi proposti sono emersi spesso dalle stesse discussioni rendendo non necessario l'esplicitazione di uno stimolo e rendendo indispensabile la caratteristica della flessibilità della ricercatrice. La

fluidità degli interventi e il clima positivo non hanno reso necessario una conduzione rigida. La moderatrice è intervenuta nella discussione in rari casi, una volta stabiliti i temi e chiarite le regole di interazione, è rimasta sullo sfondo della conversazione seguendone con attenzione le dinamiche (Albanesi, 2012). I suoi rari interventi hanno avuto una funzione doppia: riportare le partecipanti all'argomento principale evitando divagazioni che avrebbero creato confusione e insistere su alcuni aspetti che invece meritavano approfondimenti. Una sintesi del ruolo della moderatrice nei focus condotti si ritrova nelle seguenti parole: "However, the researcher was never passive. Trying to maximise interaction between participants could lead to a more interventionist style: urging debate to continue beyond the stage it might otherwise have ended, challenging people's taken for granted reality and encouraging them to discuss the inconsistencies both between participants and within their own thinking" (Kitzinger, 1994, p. 106). È stato fondamentale l'affiancamento di un osservatore con il compito di osservare e trascrivere le reazioni del gruppo e i punti salienti della conversazione. Le schede compilate dall'osservatore comprendevano alcune linee guida e alcuni spazi di inserimento libero. Gli appunti così presi dall'osservatore sono stati integrati con la registrazione audio e sono andati a incrementare i rapporti stesi dalla ricercatrice. Tutti i focus condotti, infatti, sono stati audio-registrati, mentre non vi è stata la possibilità di registrare dei video in quanto non tutte le partecipanti erano concordi sul suo utilizzo. La ricercatrice al termine di ciascun focus, più precisamente nell'arco di alcuni giorni successivi, ha operato nel seguente modo: incontro con l'osservatore per interpretare i suoi appunti, trascrizione della registrazione audio e stesura del rapporto integrando tutte le fonti. Nonostante, spesso, per una ricerca esplorativa sia sufficiente una semplice descrizione narrativa arricchita con le osservazioni del moderatore (Stagi, 2000), in questo caso si è voluto approfondire mediante un compendio analitico con quanto rilevato nelle fasi osservative per consentire di ottenere decisioni operative cruciali per lo svolgimento della ricerca azione. A una stesura più libera, narrativa, si è quindi aggiunta una parte più strutturata dedicata all'interpretazione dei dati legati ai nuclei tematici del focus di volta in volta analizzato. L'analisi strettamente qualitativa derivata da interpretazioni rispetto al sentito e all'esperienza vissuta (stesura di un rapporto con descrizione narrativa) ha visto in aggiunta un'analisi più sistematica del contenuto che è andata verso un'interpretazione meno soggettiva e più impattante sui contenuti emersi. Il momento analitico ha preceduto infine il momento interpretativo di sintesi dei dati emersi. Lo strumento

utilizzato per l'analisi dei contenuti, oltre a carta e matita, è stato per la quasi totalità dei focus group il software Atlas.ti. Non esistendo in letteratura una procedura univoca circa l'analisi dei dati raccolti, si è fatto affidamento su alcune linee basilari e alle esigenze della ricerca stessa prendendo come riferimento le indicazioni suggerite da Cataldi (2015) e da Tuzzi (2003) circa la compilazione di griglie di analisi specifiche per i focus group e circa l'analisi del contenuto. La sistematicità e la cadenza temporale dell'analisi, la chiarezza dei temi indagati e l'esplicazione delle eventuali diramazioni quando interessanti, le risposte alle domande guida del focus, sono state le caratteristiche dell'analisi dati effettuata che ha portato da un lato alla verifica di alcune ipotesi e dall'altro alla generazione di altre. I resoconti tenuti hanno compreso, come accennato sopra, una prima parte narrativo-descrittiva riferita all'atteggiamento delle partecipanti, al clima, all'interesse verso l'argomento, alle dinamiche di gruppo (piano relazionale), e una seconda parte più analitica riferita ai contenuti emersi (piano del contenuto). La prima parte è stata redatta grazie alle schede compilate dall'osservatore e alle osservazioni della ricercatrice, la seconda parte invece ha interessato i contenuti significativi rispetto alle linee guida di discussione stabilite. Selezionare i contenuti interessanti rispetto agli obiettivi della ricerca e ai temi dei focus ha portato all'esclusione nell'analisi di alcuni passaggi che sono stati quindi tralasciati in quanto non significativi. Per evidenziare all'interno della trascrizione dei dialoghi alcuni atteggiamenti utili all'analisi dei dati, si è utilizzata una simbologia stabilita inizialmente, ispirata a quella redatta da Acocella (2008) e ripresa da Cataldi (2015), e adoperata in egual modo dalla moderatrice e dell'osservatore (Tabella 3). In alcuni casi a questi due livelli, relazione e contenuto, se ne è aggiunto un terzo specifico sugli strumenti utilizzati nella ricerca e sul suo avanzamento. Questo livello di analisi è presente per i focus centrali cosiddetti di monitoraggio e ha un intento più pratico. La scelta operativa di analisi è supportata dalle linee guida proposte da Cataldi (2015, p.46) che classifica gli stimoli riflessivi emersi dai focus group nei tre livelli da noi scelti: analisi contenutistico-informativa, analisi relazionale, analisi tecnico-operativa. Per l'analisi dei contenuti si è costruita una griglia di lettura a due colonne compilata attraverso il raggruppamento delle opinioni emerse nei singoli focus con i relativi passaggi nei quali le opinioni sono state espresse. L'obiettivo principale delle griglie di lettura è stato quello di rappresentare le categorie concettuali emerse per il cui riconoscimento, infatti, "è inevitabile una strutturazione dei contenuti su una griglia; procedura che può essere parzialmente assistita

Tabella 3 - Simbologia delle componenti non verbali, rielaborazione di Acocella (2008)

SEGNO GRAFICO	SIGNIFICATO
(...)	Pausa nel discorso
Grassetto	Voce alta
/discorso/	Voce bassa
<i>Corsivo</i>	Opinione espressa non al gruppo ma alle persone vicine
???	Incertezza
!!!	Sicurezza
Colore	Riflessione ricercatrice post focus
Colore	Interventi ricercatrice durante il focus

da un software, ma che rimane essenzialmente lavoro di spoglio manuale” (Tuzzi, 2003, p. 33). Le griglie sono state poi utilizzate per stendere il resoconto narrativo e per la costruzione di mappe sintetizzanti graficamente le categorie e le sottocategorie emerse dalla discussione. Tale strutturazione dei dati, di tipo manuale, è stata quindi effettuata ex post affidando così “ai testi del corpus il compito di definire i concetti utili a descrivere il fenomeno indagato” (ivi., p.48). Nella Tabella numero 4, un esempio di una parte di griglia di analisi compilata in seguito al focus group dedicato al digitale tenutosi nella parte finale della ricerca. Nell’esempio riportato la costruzione della griglia ha seguito la semi-strutturazione del dibattito seguendo con esattezza le aree proposte per la discussione. Le opinioni invece, all’interno delle aree tematiche, sono state raggruppate per sottosettori come si vede nella colonna di sinistra. In altri casi l’andamento non è stato così lineare e si è dovuto scomporre il testo per compilare poi la griglia in quanto ad ogni domanda stimolo del moderatore non è sempre corrisposta una risposta diretta ma, con più frequenza, una risposta idonea anche a domande successive. Come si può vedere la compilazione della griglia ha quindi prioritizzato l’emersione dei temi, seguendo ove possibile (vedi tabella) l’andamento della discussione, oppure ha riorganizzato la stessa, qualora le risposte fossero indirette. In questi casi il testo è stato quindi riassembleato ricavandone una struttura diversa rispetto all’andamento originale utile per la stesura del resoconto. Il lavoro di codifica è stato fatto manualmente e/o con un software apposito (Atlas.ti), il lavoro di riscrittura è stato fatto solo manualmente. Si è

Tabella 4 - Selezione di griglia di lettura del focus group sulla piattaforma digitale

CONDIVISIONE MATERIALE DIDATTICO	PASSAGGI
VINCOLI riconoscimento del lavoro svolto; guadagno	<p>Ins. 5 Non credo sia corretto condividere liberamente il materiale prodotto perchè deriva da un lavoro che va in qualche modo riconosciuto</p> <p>Ins. 7 Anche secondo me</p> <p>Ins. 10 Mi capita di scaricare del materiale di un professore di cui non ricordo il nome (...) da un sito internet e lui si fa pagare</p> <p>Ins. 4 Anche io ne ho sentito parlare e secondo me è giusto</p> <p>Ins. 10 Forse è complicato da gestire il pagamento, per la scuola intendo (...). Lui lo fa come privato ma se parliamo di una piattaforma legata alla scuola non si può fare privatamente</p> <p>Ins. 2 Dipende che obiettivi abbiamo, secondo me se legato alla scuola o se compiere il suo nome non possono esserci dei pagamenti. <i>In nessuna forma</i></p>
tracciabilità	<p>Ins. 5 La piattaforma può partire dalla scuola e poi staccarsi da essa quando diventa più complicata da gestire (...). O quando coinvolge anche altri soggetti esterni</p> <p>Ins. 7 Vorrei sapere chi e come usa delle informazioni da me cercate e rielaborate (...). Non credo sia giusto che ci sia una totale libertà di condivisione</p> <p>Ins. 5 ??? Sono favorevole ma vorrei sapere che uso ne viene fatto</p> <p>Ins. 10 Si può stabilire che chiunque usi in qualsiasi modo un materiale sulla piattaforma deve dichiarare la fonte. Anche se dal materiale prende solo spunto e lo modifica</p> <p>Ins. 2 !!! Anche da parte mia se utilizzassi materiale prodotto da altre insegnanti mi sentirei in dovere di far sapere chi e come lo sta usando</p> <p>Ins. 4 Nemmeno secondo me la condivisione può essere libera soprattutto in un ambito non controllabile come il digitale</p>
sicurezza/controllo	<p>Ins. 7 /Credo sia pericoloso non mettere dei vincoli (...). Se ad esempio caricassi io del materiale di un mio progetto svolto in aula (...) ad esempio un video (...) vorrei poter essere io a dare il permesso di scaricarlo oppure no. Credo che così sia più facile da gestire/</p> <p>Ins. 2 Anche un tipo di condivisione diversa a seconda del materiale può essere un'idea. Per esempio (...) un'idea di un laboratorio che mi piacerebbe fare ma che non posso fare può essere libera (...) /magari qualcuno ha la possibilità di farlo/ (...) invece il resoconto di un laboratorio che ho fatto con impegno no, vorrei sapere che uso ne viene fatto e vorrei decidere se sì o se no</p>
APERTURA condivisione	<p>Ins. 1 Mi piacerebbe poter attingere liberamente senza vincoli ad esempio a delle bibliografie ragionate e quando mi sentirò più sicura mi piacerebbe condividere anche del materiale prodotto da me</p> <p>Ins. 10 Se si è sicuri del lavoro che si è svolto non bisogna avere timori nel dividerlo</p> <p>Ins. 8 /Lascerei quasi tutto libero. O forse tutto (...). Senza timori/</p> <p>Ins. 1 Io forse qualche timore lo avrei ma lo supererei per avere e dare la possibilità di diminuire il lavoro di ricerca attingendo dai lavori altrui e mettendo a disposizione i miei</p>

comunque preferito optare soprattutto per un'analisi carta e matita per evitare alcuni rischi comuni riconosciuti in letteratura e tipici dell'analisi informatizzata: la mistificazione dell'elemento che prevale su una visione globale e che distoglie dai concetti chiave, un approccio troppo statistico che mette in secondo piano la profondità dei dati e la ricchezza delle opinioni, una visione di tipo scienziato su dati che non possono avere significatività statistica (Cataldi, 2015, p. 102). Infine dalla rilevanza numerica dei concetti emersi sono state elaborate tramite un software o elaborate a mano, delle mappe mentali per evidenziare i nessi semantici.

I dati emersi dai focus ,di cui si tratterà nel capitolo 6, derivano quindi dal metodo di analisi sopra descritto e così riassumibile:

- al termine del focus group, annotazione schematica delle macro idee emerse, delle dinamiche di gruppo e delle principali componenti non verbali;
- trascrizione del focus;
- evidenziazione delle macro idee e collocazione delle principali componenti non verbali evidenziandone le restanti, quando significative, attraverso segni grafici;
- dalla trascrizione, individuazione della gamma delle opinioni emerse rispetto ai temi di interesse riferendole alle diverse posizioni espresse;
- costruzione di una tabella a due colonne (griglia di lettura) riportante nella colonna di sinistra le posizioni rispetto a un argomento riassunte in categorie, e sottocategorie, dalla ricercatrice e in quella di destra le opinioni espresse dalle partecipanti;
- stesura di un resoconto (alternanza di commenti e citazioni) in forma narrativo-descrittiva dato dai dati emersi dalle prime annotazioni, dalla griglia contenutistica e dalle schede dell'osservatore;
- rappresentazione grafica di mappe mentali in quei casi dove si è necessitato di un ulteriore approfondimento.

Lo strumento focus group è stato altamente significativo ai fini della ricerca: pur all'interno delle caratteristiche qualitative dello strumento, i dati raccolti sono stati adeguati per quantità e significativi per qualità. Dato il numero non elevato di testi da analizzare si è optato, come accennato in precedenza, soprattutto per un'analisi carta e matita che, con un numero di dati ridotto, ha permesso un maggiore approfondimento in sottocategorie che sono servite per esplicitare in maniera più ampia quanto emerso dalle discussioni. Il software ATLAS.ti è stato comunque utilizzato per analizzare ciascun focus con l'obiettivo principale di ricavare delle mappe che permettessero una visualizzazione grafica più chiara di alcuni elementi emersi.

Lo strumento ha rappresentato una forma di partecipazione democratica delle insegnanti alla presa di decisioni attraverso l'espressione libera di opinioni (Liaci, Bettoli e Magnante, 2009). Nelle sue funzioni di esplorazione e approfondimento ha portato il gruppo a confronti pacati ma in profondità i cui esiti sono state le basi da cui partire per pianificare le relative azioni successive. La R.A. sviluppata ha basato gli esiti dalla estrapolazione di informazioni derivanti da dati qualitativi emersi dai differenti focus group attuati nelle diverse fasi e con diversi scopi. Di conseguenza la presentazione dei dati stessi ha richiesto una diversificazione

grafica variabile a seconda degli obiettivi e di quanto emerso, e utile ai fini dell'analisi, delle riflessioni connesse e della comprensione di lettura:

- A. resoconto narrativo di sintesi rielaborato dalla riflessione derivata dalla trascrizione dei dialoghi;
- B. rappresentazione delle categorie emergenti rappresentate in forma grafica con mappe volte a evidenziare nessi concettuali tra i diversi elementi emergenti e correlati;
- C. tabelle descrittive di dati e categorie in relazione a elementi specifici.

Si sono realizzate rappresentazioni attraverso mappe nei casi in cui l'attenzione era dedicata a un elemento focale a partire dal quale si sono diramate osservazioni di tipo riflessivo a livello di gruppo. Si sono, invece, riportate tabelle nei casi in cui un tema ha prodotto l'emergere di categorie riferite a contenuti specifici. Nei paragrafi successivi saranno quindi presenti forme diverse di rappresentazione dei dati: resoconti, mappe e tabelle. Inoltre approfondimenti dei resoconti sono visibili in esempi di fonti dirette riportate in tabelle raffiguranti griglie di lettura (in questo paragrafo la Tabella 4, in appendice alla tesi gli Allegati 1 e 7) con l'obiettivo di mostrare le origini dei dati e la prima analisi condotta sulle citazioni.

5.2 Il questionario

Nelle ricerche miste un altro strumento di rilevazione dati frequentemente utilizzato è il questionario. Nella R.A. in oggetto esso è stato costruito sulla base degli esiti di focus group, e somministrato in entrata e uscita.

Il questionario semi-strutturato, è stato costruito appositamente per questa ricerca, è stato somministrato via mail attraverso un apposito form online con un invio con sollecito cadenzato e testato preventivamente da un gruppo di operatori del settore per evitare la presenza di formulazioni ambigue. In incipit al questionario è stato esplicitato direttamente lo scopo del medesimo il cui tema era stato introdotto dal titolo in quanto “occorre inizialmente precisare bene lo scopo generale della rilevazione” (Coggi e Ricchiardi, 2005, p.84). Gli obiettivi della ricerca e gli esiti del focus group iniziale hanno indirizzato la costruzione del questionario per il quale è stata adottata una forma mista con domande a risposta aperta, multipla e chiusa. A seconda del tipo di domanda i dati rilevati sono stati classificati come dati personali, comportamenti, opinioni/preferenze e atteggiamenti prendendo a riferimento le indicazioni di Trincherò (2004, p.33) e di cui si può vedere uno schema riassuntivo nella Tabella 5; questa decisione ha permesso di ottenere dati sia quantitativi che qualitativi con obiettivi diversi.

Tabella 5 - Diversi tipi di dati rilevati da differenti domande del questionario

ESEMPIO DI DOMANDA	TIPOLOGIA	DATO RILEVATO
In quale grado scolastico insegna?	Risposta chiusa	Dati personali
Che genere legge di solito?	Risposta multipla	Comportamenti
Quali caratteristiche deve avere un libro per ragazzi per essere considerato di qualità?	Risposta aperta	Opinioni/preferenze

I dati quantitativi sono stati rilevati per avere risposte chiare su alcuni aspetti necessari per impostare la ricerca (ad esempio numero di insegnanti per differenti tipologie disciplinari e di ambito) e per poter avere alcuni dati comparabili in uscita (numero di libri letti durante l'anno, modalità di aggiornamento); i dati qualitativi invece sono stati rilevati per avere risposte più ponderate grazie a un tempo più dilatato rispetto ad alcuni aspetti emersi durante il focus e necessari di approfondimento. Si è cercato di avere un bilanciamento tra domande aperte e domande chiuse lasciando più spazio a quest'ultime in modo da non richiedere troppo

tempo da dedicare alla compilazione e richiedendo la dovuta attenzione per i quesiti a risposta libera. Si è posta, inoltre, attenzione alla sequenza con cui i quesiti sono stati proposti strutturando il questionario in cinque dimensioni secondo diverse aree tematiche. Il risultato è stato un questionario così strutturato: 29 domande a tipologia multipla di cui 23 domande a risposta chiusa, 6 domande a risposta aperta. Le domande a risposta chiusa erano sia di tipologia dicotomica (del tipo Sì/No) che a scelta multipla; le domande a risposta aperta non avevano un minimo o un massimo di righe da compilare. Le dimensioni indagate sono state cinque e presentate in quest'ordine:

1. anagrafica-profilo lettore;
2. formazione specifica;
3. conoscenza di alcuni aspetti della letteratura per ragazzi;
4. frequenza dell'uso del libro non di testo nell'attività didattico-curricolare;
5. percezione dell'integrazione ICT nella didattica e uso della piattaforma online.

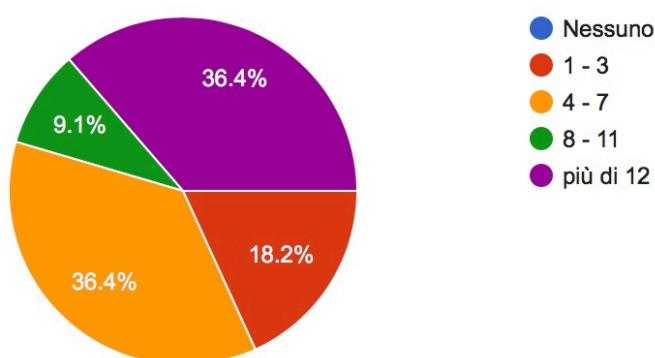
Le domande a risposta aperta erano poste all'interno delle dimensioni 3 e 4 e hanno rispecchiato un'esigenza di approfondimento emersa durante il focus iniziale necessaria per l'impostazione della ricerca azione. La prima dimensione ha ricavato le informazioni introduttive sul profilo di rispondenti il questionario che si sono ritenute utili ai fini dell'indagine (grado scolastico di appartenenza, disciplina insegnata, abitudini di lettura personali); la seconda dimensione ha approfondito un tema emerso durante il focus andando a indagare le abitudine formative delle insegnanti rispetto l'educazione alla lettura (frequenza di partecipazione a corsi di formazione, partecipazione a eventi di settore, modalità di aggiornamento); la dimensione tre ha indagato aspetti riferiti alla conoscenza della letteratura per ragazzi (nomi autori e titoli libri, editori, significato di una tipologia di libro e suo utilizzo, definizione di qualità); la quarta dimensione, anch'essa riferita a questioni emerse durante il focus, ha riguardato l'utilizzo del libro non di testo in aula (capacità di redarre bibliografie e progetti di lettura, libri letti in classe, uso schede di lettura); la quinta e ultima dimensione ha riguardato un aspetto specifico della ricerca e in particolare la percezione degli insegnanti sulla possibile realizzazione di una piattaforma online per la formazione continua sull'educazione alla lettura. Il questionario, inviato alle insegnanti del gruppo di ricerca, ha ottenuto un alto numero di risposte (22 su 22), arrivate quasi tutte in un tempo appena successivo. Il sollecito si è reso necessario solo come promemoria per tre insegnanti che dopo

alcune settimane non avevano provveduto alla compilazione. Gli esiti del questionario in entrata sono stati utilizzati da un lato per implementare quanto emerso dal focus group iniziale e dall'altro per redarre una proposta di progetto di R.A. precisa e dettagliata. I dati quantitativi sono stati ricavati grazie all'analisi del corpus di contenuto delle risposte e rappresentati attraverso grafici o tabelle. Di seguito due esempi riguardanti le tipologie di domande presenti nel questionario somministrato in entrata¹:

- esempio di domanda chiusa (item a scelta multipla con una preferenza) appartenente alla dimensione 1 riguardante le abitudini di lettura (Figura 7);

Figura 7 - Esempio di item a scelta multipla con una preferenza

22 responses



- esempio di domanda aperta circa il significato del termine “albo illustrato” contenuta nella dimensione tre e di cui riportiamo anche le risposte (Figura 8).

Il questionario in uscita, somministrato alla fine della ricerca - azione, è stato il medesimo con la sola aggiunta di alcune domande relative a eventi avvenuti nel procedere del progetto. Il confronto dei dati, nonostante la significatività degli stessi, non è stata semplice in quanto il numero di insegnanti rispondenti decisamente inferiore (13 rispetto ai 22 di quello in entrata). Riflessioni su tale andamento si trovano nei paragrafi 6.3, 6.6 e nel capitolo 8.

¹ Le stesse immagini saranno riportati nel capitolo 6 dedicato alla descrizione delle fasi e all'analisi dei dati (rispettivamente con i nomi: Grafico 1 e Tabella 14) con obiettivi differenti: in questo capitolo vogliono fungere da esempio rispetto alle domande e alle risposte del questionario in entrata, successivamente come rappresentazione figurata di quanto emerso. Si è deciso di riproporli anche per una migliore fruizione della tesi, e per una maggior comodità del lettore.

Figura 8 - Esempio di domanda aperta: "Cosa si intende per albo illustrato?"

Libro illustrato (5)
Figure e testo
Libro con immagini
Libro cartonato costituito da immagini e parole
Libro con tante illustrazioni
Libro fatto di immagini
Testo con immagini
Significa libro con le figure (3)
Con "albo illustrato" si intende un libro composto principalmente di immagini con una storia di poche parole.
Testo illustrato per bambini/ragazzi
Libri che raccontano soprattutto attraverso le immagini.
Libro ad immagini con pagine cartonate
Non so, forse una raccolta di fumetti?
Libro in cui la storia viene raccontata attraverso immagini

5.3 Il diario di bordo

Nell'ambito della ricerca, come vedremo, lo strumento fondamentale è stato il focus group con l'affiancamento del questionario che è stato particolarmente utile soprattutto per i dati emersi dalle domande aperte. Tuttavia per consentire un monitoraggio ancora più dettagliato è stato utilizzato, in aggiunta, un altro strumento qualitativo: il diario di bordo. Partiamo da una sua descrizione di carattere generale per vederne poi l'uso nella R.A. oggetto della tesi.

Il diario è una tecnica di osservazione narrativa “che consiste nell’annottare eventi [...]”. Spesso nel diario è l’autore stesso che racconta le proprie vicende. [...] si possono inserire episodi appena avvenuti, che vengono narrati poco dopo che si sono verificati, o accadimenti passati, ricostruiti in maniera retrospettiva [...]” (Coggi, Ricchiardi, 2005, p.114). Il diario di bordo è una particolare forma di diario che oltre a permettere un atteggiamento riflessivo sui propri comportamenti, il mantenimento della memoria dell'accaduto e la creazione di connessioni tra gli avvenimenti, contribuisce ad aumentare la capacità di analisi dell'osservato e a valutare i comportamenti partendo dai propri (Gasperi, Vittadello, 2017). Non di facile utilizzo, il diario di bordo, se ben gestito, è uno strumento di ricerca ad alto potenziale. La sua ricchezza è data dal suo alto livello di modulabilità e, di conseguenza, dalla varietà dei tipi di dati che può raccogliere. Questa sua forza rappresenta anche la sua stessa debolezza e può portare al nascere di alcune problematiche come è avvenuto nella R.A. qui presentata e di cui si può leggere nei capitoli conclusivi. Come percepibile dal nome stesso dello strumento, il diario di bordo ha inerENZE al tema del viaggio. Infatti con esso si racconta, solitamente in forma scritta, il resoconto di un'avventura se ci troviamo in ambito narrativo, o più in generale di un'esperienza vissuta personalmente negli altri ambiti di utilizzo come quello della ricerca qualitativa. La stesura di un diario permette al ‘viaggiatore’ di tenere memoria della propria esperienza prendendo nota delle tracce per lui più significative. Inoltre mentre tiene conto dei punti salienti soggettivi mette in moto un atteggiamento riflessivo che gli permette di soffermarsi sui valori, sui punti di vista, sui cambiamenti (Gasperi, Vittadello, 2017). La riflessione sul proprio agito e sulle emozioni provate induce a una autoriflessione critica su se stessi che ha come conseguenza diretta un allontanamento momentaneo dalle situazioni che ora sono su carta e una loro possibile analisi critica (Trinchero, 2004, pp. 122-123). Con il diario il ricercatore ha a disposizione del materiale che gli permette, sia in

itinere che in fase conclusiva della ricerca, di ricostruire il suo vissuto rispetto all'esperienza, e anche quello degli altri partecipanti (nel caso in cui tutti gli interlocutori abbiano tenuto memoria narrativa), di fare previsioni e di modificare i propri atteggiamenti attraverso una prativa riflessiva e la messa in atto dell'autosservazione (Zecca, 2016). La ricostruzione del proprio vissuto che permette di "rileggere da soli la documentazione raccolta con lo scopo di individuare, ed eventualmente categorizzare, gli aspetti problematici è senz'altro un modo per comprendere meglio la natura del problema e può portare a un'ipotesi di azione, qualora si abbia intenzione di modificare uno stato di cose ritenuto poco soddisfacente" (Losito, Pozzo, 2005, p.148). In quest'ottica e con questi obiettivi è stato pensato e utilizzato lo strumento diario di bordo in questa ricerca, con modalità specifiche e con qualche criticità.

Il diario di bordo è stato proposto ad uso volontario alle insegnanti partecipanti al progetto di ricerca sotto forma di compilazione in modalità semi guidata, dando loro qualche suggerimento sulle possibili forme di stesura consigliando di prediligere la forma narrativa scritta ma lasciando loro libertà. È stato consigliato loro di munirsi di un quaderno per avere un unico supporto preferibile e di compilarlo con cadenza regolare al termine di alcune occasioni stabilite: gli incontri di formazione, gli incontri individuali e i momenti progettuali in aula. Dato che non tutte le partecipanti hanno condotto progetti di lettura nelle loro aule, per alcune di loro il diario di bordo, comunque volontario, era riferito solo agli incontri formativi. Oltre a queste occasioni è stato consigliato loro di usarlo liberamente per annotare riflessioni inerenti la ricerca nel corso dell'anno scolastico. Lo strumento è stato proposto e presentato durante la fase due della ricerca (vedere paragrafo 6.4) in occasione del primo incontro di formazione al quale hanno partecipato quasi tutte le insegnanti; alle insegnanti assenti è stato proposto singolarmente nell'arco della settimana successiva. Nessuna delle insegnanti partecipanti aveva mai avuto occasione di utilizzare tale strumento né ne era a conoscenza. Questa è stata una delle cause della criticità del suo utilizzo che ha portato a una compilazione da parte delle partecipanti approssimativa. Inoltre la compilazione, a causa probabilmente della troppa libertà lasciata rispetto a uno strumento narrativo non noto, è stata non ordinata e poco partecipata (per un approfondimento circa le criticità si veda il capitolo 8). Una situazione così descritta non ha permesso un utilizzo significativo dei dati emersi dai diari di bordo compilati. Essi sono stati comunque tenuti in considerazione, ma gli esiti sono risultati poco utili ai fini della ricerca. In ogni modo alcuni di essi saranno presentati nel

capitolo successivo. Non sono stati invece analizzati i diari di bordo che le insegnanti hanno fatto tenere, in forma più o meno libera, agli alunni e riferiti ai progetti di educazione alla lettura. Il diario di bordo, inoltre, è stato tenuto anche dalla ricercatrice lungo tutto il corso della ricerca per tenere costantemente monitorati tutti i passaggi. Esso è stato compilato esclusivamente in forma narrativa e ha compreso annotazioni di carattere personale riguardo l'andamento degli incontri formativi, l'atteggiamento proprio e quello delle insegnanti, l'andamento dei progetti nelle aule e considerazioni sugli incontri individuali. La compilazione da parte della ricercatrice è stata costante e in alcune occasioni è andata a integrare un altro strumento qualitativo (il resoconto redatto al termine dei focus group). Il diario di bordo ha rappresentato il banco di messa in pratica delle operazioni riflessive sia durante che dopo l'azione. Strumento importante per individuare continuità e discontinuità delle pratiche didattiche, per isolare e organizzare le informazioni rilevanti, per registrare le regolarità e lavorare sugli ostacoli. Gli obiettivi di questo strumento sono stati differenti tra ricercatrice e insegnanti. La ricercatrice lo ha utilizzato per mettere in evidenza e discutere le condizioni metodologiche portatrici di cambiamento, le insegnanti per giungere a soluzioni attuabili attraverso pratiche efficaci (Zecca, 2016).

TERZA PARTE

Formare expertise di educazione alla lettura negli insegnanti attraverso la costruzione di un laboratorio permanente

6. Le fasi della ricerca

6.1 Descrizione sintetica delle fasi

La R.A. condotta si è sviluppata lungo l'arco temporale di circa un anno scolastico, e ha previsto cinque fasi. Dato il numero elevato delle fasi e le numerose azioni al loro interno, si è pensato di rappresentarle con uno schema sintetico che servirà da guida metacognitiva nella lettura dei paragrafi successivi. Lo schema che segue (Tabella 6) e a cui faremo riferimento nell'illustrazione dettagliata dell'andamento della ricerca, mette in luce per ogni fase i temi centrali, le azioni, gli strumenti e il periodo di svolgimento. La R.A. ha visto l'avvio nella sua fase preliminare nell'ottobre del 2015 con l'individuazione del problema, e di conseguenza, degli obiettivi, e la stesura delle domande di ricerca. Questa fase è stata temporalmente la più lunga e ha visto i primi contatti con gli Istituti Comprensivi potenzialmente interessati alla ricerca. In essa si sono tenuti i primi focus group, a carattere esplorativo, uno per ciascun Comprensivo interessato, si è autoselezionato un Comprensivo e con esso si è creato il gruppo di ricerca. La fase successiva, fase uno, è iniziata nel luglio del 2016 con la visita al contesto scolastico, la progettazione partecipata dell'intervento e la presentazione al collegio docenti. La coprogettazione è avvenuta grazie a incontri tenuti nei mesi di luglio e agosto ai quali ha partecipato il gruppo di ricerca. In questa fase è stato somministrato un questionario, costruito in base agli esiti dei focus esplorativi, alle insegnanti del Comprensivo partecipante. La fase due, da novembre 2016 a gennaio 2017, è stata ricca di eventi in quanto in essa è iniziata una parte molto importante della ricerca (la formazione degli insegnanti) e parallelamente è iniziata la co-progettazione dell'altra parte (i progetti di educazione alla lettura nelle singole aule). Inoltre sempre in questa fase il gruppo di ricerca ha iniziato a produrre del materiale utile al terzo tema protagonista: la piattaforma digitale di educazione alla lettura. Lo strumento di indagine di questa fase è stato il focus group con scopo di monitoraggio. La fase tre, da gennaio a giugno 2017, è stata caratterizzata dalla prosecuzione e dalla conclusione sia degli incontri di formazione che dei progetti di educazione alla lettura, ed è proseguita la

produzione di materiale per la piattaforma digitale. A fianco dello strumento di indagine focus group (se ne sono svolti due: uno ai fini del monitoraggio, l'altro esplorativo specifico su un tema), compare in questa fase il diario di bordo. L'ultima fase, da luglio a ottobre 2017, ha visto come tema centrale la raccolta e una prima analisi dei dati, parallelamente alla progettazione partecipata della prosecuzione del progetto. È stato somministrato, in questa fase finale, un questionario in uscita analogo a quello in entrata. Addentriamoci ora nel dettaglio delle singole fasi.

Tabella 6 - Schema delle fasi previste dal disegno di ricerca

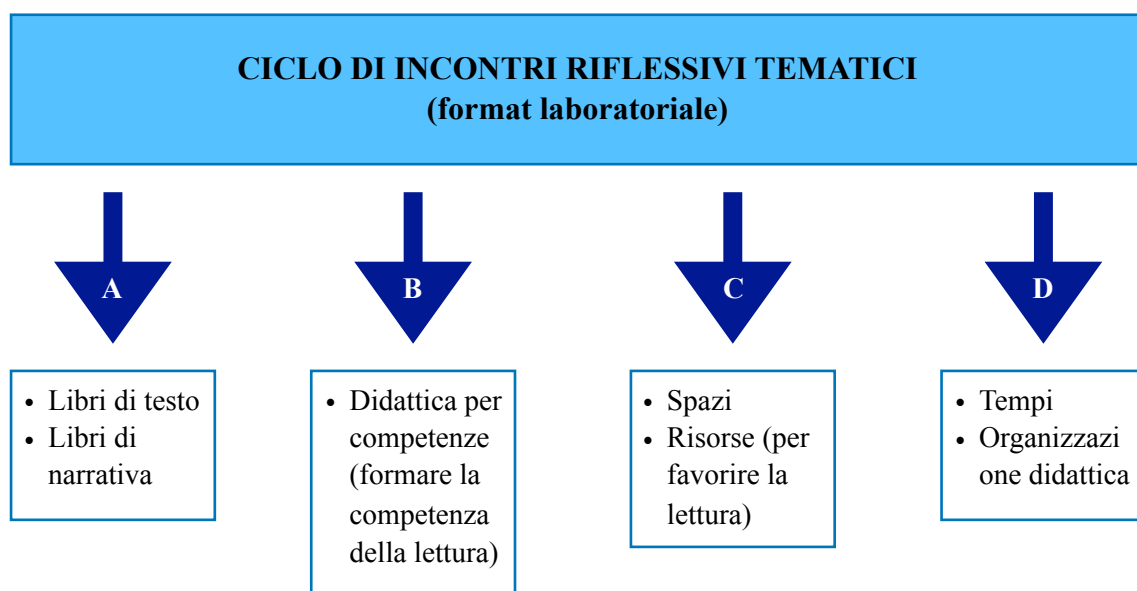
FASE	PERIODO	AZIONI	STRUMENTI
PRELIMINARE	ottobre 2015 - giugno 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Rilevazione del problema • Rilevazione di bisogni e criticità • Individuazione dell'oggetto, degli obiettivi e delle domande di ricerca • Bozza della proposta laboratoriale (ricercatrice) • Formazione del gruppo di ricerca 	3 Focus group esplorativi
UNO	luglio - ottobre 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Visita alle scuole del Comprensivo partecipante al laboratorio • Riprogettazione della proposta laboratoriale (partecipata); revisione (ricercatrice) • Presentazione della proposta al Collegio Docenti • Preparazione incontri di formazione 	Questionario in entrata
DUE	novembre 2016 - gennaio 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Avvio della formazione • Riprogettazione delle attività di educazione alla lettura individuali (partecipata) 	1 Focus group di monitoraggio
TRE	gennaio - giugno 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Nascita del gruppo di lettura • Prosecuzione e conclusione della formazione • Avvio e conclusione dei progetti nelle aule • Produzione di materiale per la piattaforma digitale 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Focus group di monitoraggio • 1 Focus group esplorativo • Diario di bordo
QUATTRO	luglio - ottobre 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Raccolta diari di bordo • Produzione materiale per la piattaforma digitale • Co-progettazione della proposta per l'anno scolastico successivo 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Focus group conclusivo • Questionario in uscita

6.2 Fase preliminare: dall'individuazione del problema alla creazione del gruppo di ricerca

6.2.1 L'individuazione del problema e l'oggetto della ricerca

Il tema della ricerca, che nei paragrafi successivi verrà illustrata, è nata da riflessioni espresse da un gruppo di insegnanti appartenenti a diversi Istituti Comprensivi del territorio piacentino durante un ciclo di incontri stimolo, tenuti dalla ricercatrice, avvenuti in un periodo precedente all'avvio della ricerca (primavera-autunno 2015), riguardanti la didattica della lettura, in particolare circa percorsi di lettura tematici per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Gli incontri, a partecipazione volontaria, sono stati strutturati secondo un format laboratoriale riflessivo (Cappuccio, 2017) organizzato per focus tematici offerti a piccoli gruppi di discussione condotta secondo la tecnica del metaplan (Mayer, Valente, 2009). Tale tecnica di facilitazione mediante la visualizzazione dei processi di discussione, ha consentito la composizione di un quadro di sintesi delle principali idee emerse (Figura 9). L'esigenza emersa nell'immediato è stata di tipo formativo, istanza che si è cercato

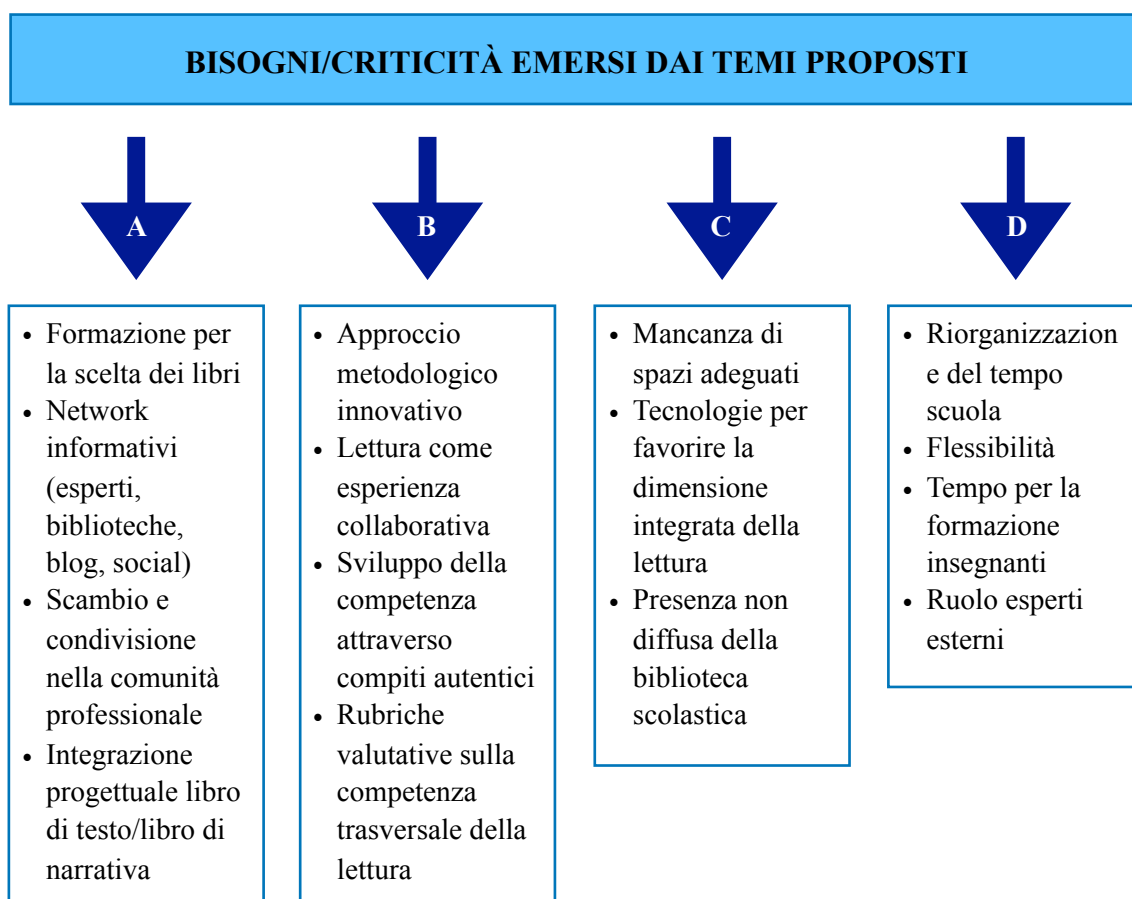
Figura 9 - Principali nuclei tematici emersi dagli incontri riflessivi



di tenere sempre presente in quanto “sottolineare e valorizzare il ruolo della domanda formativa (...) significa opporsi a un'impostazione educativa di tipo autoritario” (Contini, 1999, p.54). È evidente la consapevolezza della presenza di lacune sull'argomento letteratura per l'infanzia e educazione alla lettura e, di conseguenza, una difficoltà relativa all'utilizzo del libro non di testo a scuola, legata anche a ostacoli burocratici percepiti per l'attuazione di progetti che coinvolgano insegnanti, studenti e territorio. Gli incontri, con un gruppo già

ampio di partecipanti circa uno al mese per tre mesi e altri a cadenza differenziata per chi ne faceva richiesta, sono stati quindi molto utili per tracciare alcuni punti fondamentali sui bisogni e criticità riportati nella Figura 10.

Figura 10 - Analisi del metaplan



A partire da essi, si sono ipotizzate quelle che poi hanno rappresentato le linee guida del progetto, con lo scopo di andare a fondo non solo negli interessi delle partecipanti, ma anche nei dubbi e nelle possibili difficoltà presenti. È emerso in modo evidente la loro esigenza di un supporto nell'utilizzo dell'oggetto libro in aula, fondamentale per progettare e portare avanti progetti di educazione alla lettura, e allo stesso tempo il loro timore nell'intraprendere un percorso che rappresentava solo l'inizio di un progetto inevitabilmente a lungo termine e del quale non era possibile prevedere gli esiti con certezza. Il percepito, evidenziato tramite le discussioni, può essere così riassunto: le insegnanti non hanno possibilità, stimoli e tempo per aggiornarsi circa la letteratura per ragazzi e necessitano di indicazioni metodologiche e didattiche per integrare l'educazione alla lettura trasversalmente alle competenze curriculari. Inoltre le criticità segnalate riguardano vari aspetti, compresi quelli burocratici e logistici.

Ciascuna realtà istituzionale ha, infatti, iter e organizzazioni differenti che se da un lato seguono la regolamentazione ufficiale condivisa, dall'altro si adattano e prendono la forma del contesto singolo. Gli stimoli giunti dalle insegnanti sulle sporadiche buone pratiche già esistenti, e gli esiti di esse, mostrano l'assenza di incentivi pregressi e aumentato il desiderio di iniziare a progettare un'azione. La riflessione sulla mancanza di tempo, invece, nasce dal carico lavorativo extra aula che le insegnanti dichiarano di avere e che avrebbe loro impedito negli anni precedenti di poter avvalersi di un esperto esterno per progettare insieme attività di varia natura. Le insegnanti si sono quindi occasionalmente affidate a esperti che hanno svolto il loro servizio direttamente in aula avendo come primo e unico contatto diretto gli studenti senza passare attraverso la conoscenza delle competenze del corpo docente. Una usanza di tale natura avrebbe prodotto nelle insegnanti, come da loro dichiarato e riportato nel metaplan, una sorta di straniamento rispetto ai progetti accolti nelle loro aule dato dalla partecipazione minima al loro svolgimento in aula e dalla loro assenza in fase progettuale. Le considerazioni appena riassunte hanno, quindi, fatto emergere l'oggetto della ricerca da un problema di pratica educativa riferito alla lettura. Il partire da un problema per dare un supporto alle insegnanti tramite una continua messa in discussione del medesimo, attraverso riformulazioni periodiche delle ipotesi di azione, ha fatto optare la ricerca per la metodologia della R.A. descritta del precedente capitolo infatti "la ricerca-azione è un modello di ricerca empirica che mira a risolvere i problemi della pratica educativa così come essi si danno all'interno di uno specifico contesto formativo. Essa non si colloca perciò in uno spazio separato dall'attività educativa, ma dà forma d'indagine consapevole a tale attività. A questo scopo, antepone alla decisione e all'azione un momento di analisi e di definizione del problema e la formulazione dell'ipotesi di soluzione che sarà messa alla prova; all'intervento, fa poi seguire un attento esame critico dei risultati, e un eventuale ripensamento circa la natura del problema e le sue possibili soluzioni" (Baldacci, 2010, p.17).

6.2.2 I focus group iniziali esplorativi

In questa prima parte della fase preliminare, il contesto di riferimento era quindi formato da un gruppo ampio di insegnanti, circa cinquanta, appartenenti a diversi Istituti Comprensivi del territorio piacentino e a diversi cicli di istruzione, dalla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria, fino alla secondaria di primo grado. In un momento di discussione avvenuto durante l'ultimo degli incontri stimolo citati nel precedente paragrafo, riferito alla possibile risposta al problema emerso, in sintesi l'esigenza di un supporto per l'utilizzo dell'oggetto libro non di testo, le insegnanti dimostratesi interessate sono risultate afferenti a tre Istituti Comprensivi differenti: Val Nure (scuole di Vigolzone, Ponte dell'Olio e Bettola), Fiorenzuola e Borgonovo Val Tidone. In questa occasione si è iniziato a ipotizzare, insieme, che forma potesse avere il supporto da loro richiesto e si è deciso di esplorare la possibilità di strutturarlo in forma laboratoriale permanente indagandone insieme le possibilità e studiandone i contenuti. Si è optato quindi per definire il supporto da andare a strutturare insieme come 'laboratorio permanente di educazione alla lettura'¹. Per ciascun Comprensivo si è individuata, tramite candidatura volontaria, una figura di collegamento con gli obiettivi a lungo termine di snellire la burocrazia e di fare da ponte con le scuole di riferimento. Inoltre si è deciso di comune accordo di concentrarsi sulla scuola primaria e secondaria di primo grado. Così organizzato il gruppo formatosi è riuscito a evitare alcuni ostacoli burocratici e a rendere più fluente la comunicazione istituzionale.

Con i tre differenti Comprensivi, dimostratisi interessati ad avviare un progetto di educazione alla lettura che avesse al centro l'utilizzo del libro non di testo in aula, si sono tenuti focus group di tipo esplorativo (Bloor, Frankland, Thomas, Robson, 2001), uno per ciascun Comprensivo. Essi sono stati preceduti da un focus group a reclutamento libero tra operatori del settore educativo e da una revisione delle tematiche tra la ricercatrice e tre docenti esterne al progetto. Il focus ha permesso di calibrare meglio il tempo a disposizione e di provare diverse strategie narrative prima di arrivare alla scelta delle più idonee, la revisione condivisa dei temi ha permesso di organizzare una scansione del tempo per argomenti e una selezione più accurata rispetto ai possibili interessi. Ai focus preliminari era presente una moderatrice (la ricercatrice) con il compito di analizzare le reazioni verbali e non verbali dei

¹ Per la scelta del termine 'laboratorio' si rimanda all'approfondimento specifico nel capitolo 7.

partecipanti, e trascrivere i commenti e i dialoghi dei soggetti durante le fasi dell'interazione (Migliorini, Rania, 2001, p. 84), e un osservatore. I gruppi partecipanti erano gruppi di pari con la presenza di alcune distinzioni circa i compiti svolti all'interno della struttura di appartenenza, e tutti a composizione femminile. Dai focus sono emersi bisogni, problemi e categorie e quest'ultime sono state utilizzate per la costruzione di un questionario e per co-progettare l'intervento. I focus group hanno avuto in questa fase iniziale della ricerca, come già accennato, intenti prettamente esplorativi e conoscitivi, la loro conduzione è stata semistruutturata e ha seguito una traccia indicativa riferita ai temi chiave della ricerca. In tutti e tre i Comprensivi i focus hanno seguito la medesima scaletta: tre domande stimolo sulle quali si sono innescate discussioni e momenti di confronto, una breve attività in piccoli gruppi di lavoro. Quest'ultima è consistita in un'attività di riflessione di gruppo (le partecipanti sono state suddivise in ogni focus in tre gruppi), rispetto a tre domande diverse: In base a quali caratteristiche consideri un libro essere di qualità? Quali sono i temi che vorreste affrontare in aula attraverso i libri e con quali obiettivi? Cosa aggiungeresti, o di quale aspetto sottolineeresti l'importanza, rispetto a quanto è emerso dalla discussione riferita al contenuto del laboratorio permanente di educazione alla lettura? Dopo aver sistemato l'aula e consegnato a ciascun gruppo una domanda, erano previsti cinque minuti di tempo per rispondervi. Trascorso il tempo a disposizione un componente del gruppo rimaneva fermo nella postazione, mentre gli altri cambiavano di gruppo. Il componente rimasto fermo riassumeva ai nuovi arrivati quanto scritto in precedenza, il gruppo procedeva poi nell'ampliare la risposta. Al termine si sono lette ad alta voce le risposte date e si sono lasciati i fogli alle insegnanti, fotografando gli esiti di modo da poter lavorare sui dati emersi. Rispetto a quanto emerso dall'attività a piccoli gruppi, ne illustreremo gli esiti alla fine del paragrafo con una tabella riassuntiva delle risposte dei tre Comprensivi.

I focus si sono tenuti nel giugno 2016, al termine dell'anno scolastico, e sono stati aperti anche ai docenti che non avevano preso parte agli incontri stimolo antecedenti. Come vedremo in seguito, il numero di partecipanti ai focus è stato vario a seconda dell'Istituto Comprensivo, il clima sempre rilassato e la discussione viva e propositiva, in circa tutti allo stesso livello. Entriamo ora nel dettaglio di ogni singolo focus group, nelle Tabelle 7, 8 e 9 si possono vedere rappresentazioni schematiche attraverso tabelle di ciascun focus preliminare a supporto della descrizione dei risultati e dell'illustrazione di alcune caratteristiche specifiche a

completamento. Inoltre per ciascun tema trattato all'interno dei focus, sono state costruite delle mappe e/o tabelle utili ad avere una rappresentazione sintetica degli argomenti più significativi emersi, e utili al lettore per avere un inquadramento dei risultati. Procederemo prima dal focus group condotto presso l'I.C. Val Nure, poi l'I.C. Fiorenzuola d'Arda e infine l'I.C. Borgonovo Val Tidone.

A. Focus group iniziale I.C. Val Nure

Tabella 7 - Focus esplorativo fase preliminare, I.C.. Val Nure

N° PARTECIPANTI	15
DESCRIZIONE DEI SOGGETTI COINVOLTI	7 insegnanti scuola primaria (3 italiano e storia, 2 italiano, storia e inglese, 2 italiano, storia e arte e immagine); 8 insegnanti scuola secondaria di primo grado (4 italiano e storia, 1 italiano, storia e musica, 2 sostegno, 1 matematica e scienze)
TEMI PROPOSTI E DOMANDE STIMOLO	1) Utilizzo del libro non di testo in aula: utilizzate, e se si come, il libro non di testo nelle vostre aule?; 2) Importanza della lettura a scuola: perchè è importante secondo voi la lettura a scuola?; 3) Contenuti laboratorio di lettura permanente: che aspettative avete circa i possibili contenuti di un laboratorio di lettura permanente?; 4) Attività suddivisi in piccoli gruppi
INFORMAZIONI SUL CLIMA COMUNICATIVO	Clima molto rilassato, discussione partecipata con tempi lunghi senza intervento della ricercatrice; lavoro nei gruppi autonomo e molto collaborativo. Molte insegnanti prendono appunti
STRUMENTO ANALISI RISULTATI	Carta e matita; ATLAS.ti
RAPPRESENTAZIONE GRAFICA	Mappe con parole chiave categorie emergenti; griglie di analisi (tabelle) riportanti i dialoghi e le sottocategorie emerse

Il gruppo dell'Istituto Comprensivo della Val Nure si è autoformato senza intervento diretto da parte della ricercatrice. Il numero di insegnanti di questo Comprensivo in sede di nascita del progetto era elevato e ciò ha avuto per il gruppo alcuni vantaggi: ha permesso loro di dialogare in modo informale circa il tema oggetto della ricerca con maggiore frequenza, di avere già una visione minima dei benefici di una formazione adeguata sulla didattica grazie alla frequentazione condivisa degli incontri stimolo a carattere riflessivo e di costituirsi gruppo interessato in modo autonomo. In questa fase iniziale il gruppo della Val Nure, partecipante al focus group, era costituito da 15 insegnanti². Le discipline di insegnamento delle docenti del gruppo erano per lo più italiano e storia, in alcuni casi con l'aggiunta di inglese o arte e immagine, e con una sola presenza di un insegnante di matematica e scienze per la scuola secondaria di primo grado. Nel gruppo vi erano anche due insegnanti di sostegno, entrambe per la scuola secondaria di primo grado. Il focus group è durato circa

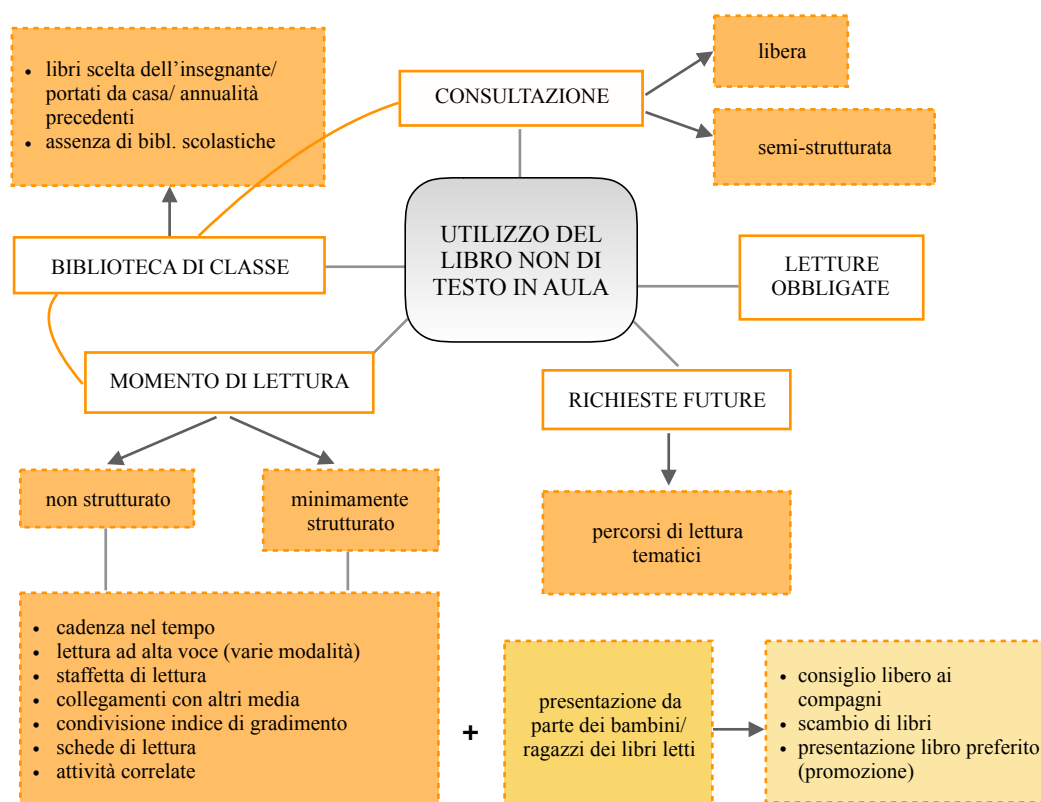
² Il gruppo che procederà subirà nel corso della ricerca delle modifiche interne con l'abbandono di alcune partecipanti e l'arrivo, sempre in una fase ancora iniziale, di nuove docenti per un numero finale in linea con quello di partenza (12 insegnanti di scuola primaria, 10 scuola secondaria di primo grado). In parallelo, e non facente parte della ricerca di dottorato, è stato richiesto dal medesimo Comprensivo il coinvolgimento delle docenti della scuola dell'infanzia. Con loro è stato portato avanti un progetto analogo, ridotto nelle ore e nei tempi di svolgimento, per il quale si è tenuta adeguata documentazione.

un'ora e mezza, il clima è stato rilassato e cordiale, nessuna partecipante ha tenuto un atteggiamento impositivo e/o di contrasto, tutte si sono dimostrate attente e interessate e quasi tutte hanno preso parola almeno una volta. Alcune di loro si sono dimostrate maggiormente interessate a un argomento piuttosto che ad altri prendendo parole numerose volte nell'arco di breve tempo. Al focus preliminare era presente la vicaria della dirigente scolastica e insegnante di quinta della scuola primaria (italiano e storia), la sua presenza non ha influito negativamente sul clima della giornata. Infatti le insegnanti che sono intervenute in modo minore o che non sono intervenute, hanno mantenuto, circa, il medesimo atteggiamento anche durante un focus group nel quale la vicaria era assente. L'andamento generale della partecipazione è stato crescente con sempre meno titubanze nel prendere parola, toni di voce equilibrati con la quasi scomparsa di parole sussurrate e un aumento dell'intensità nel tono della voce in occasione di espressione di pareri ritenuti importanti e validi. Il tema che ha registrato la presa di parola del maggior numero di insegnanti è stato quello circa l'utilizzo del libro non di testo a scuola, ci soffermeremo quindi su questo tema più a lungo nell'analisi dei dati anche per la rilevanza dei risultati emersi. Per una rappresentazione sintetica dei contenuti emersi dalle risposte date seguiremo la Figura 11³.

Le insegnanti hanno condiviso oralmente le modalità di utilizzo del libro nelle singole classi facendo riferimento anche a iniziative più ampie, non vi sono state sovrapposizioni, o prese di parola ripetute nel tempo, in quanto gli interventi hanno seguito un andamento lineare a cascata corrispondente alla posizione di seduta all'interno dell'aula (semicerchio). Il tema è stato il primo trattato e questo aspetto può giustificare un atteggiamento incerto nell'esposizione da parte di alcune partecipanti, nonostante ciò la partecipazione è stata attiva. Il tema è stato introdotto dalla ricercatrice attraverso una domanda stimolo di carattere generale che non ne indirizzava la risposta: utilizzate, e se sì come, il libro non di testo nelle vostre aule?. Dopo una generale risposta affermativa da parte di tutto il gruppo, le partecipanti hanno iniziato a rispondere in modo ordinato andando più nel dettaglio. L'utilizzo maggiore del libro non di testo è riferito al 'momento di lettura': di 15 insegnanti presenti, 13 prendono parola descrivendo il loro uso del libro non di testo durante questa attività. Tredici di loro descrivono un momento di lettura del quale si può ricavare un'ulteriore suddivisione: 8

³ A titolo di esempio, per rendere più chiaro il processo di analisi del contenuto, nell'Allegato 1 si può vedere la griglia di analisi compilata al termine del focus.

Figura 11 - Mappa del primo tema del focus iniziale: utilizzo del libro non di testo in aula, I.C.. Val Nure



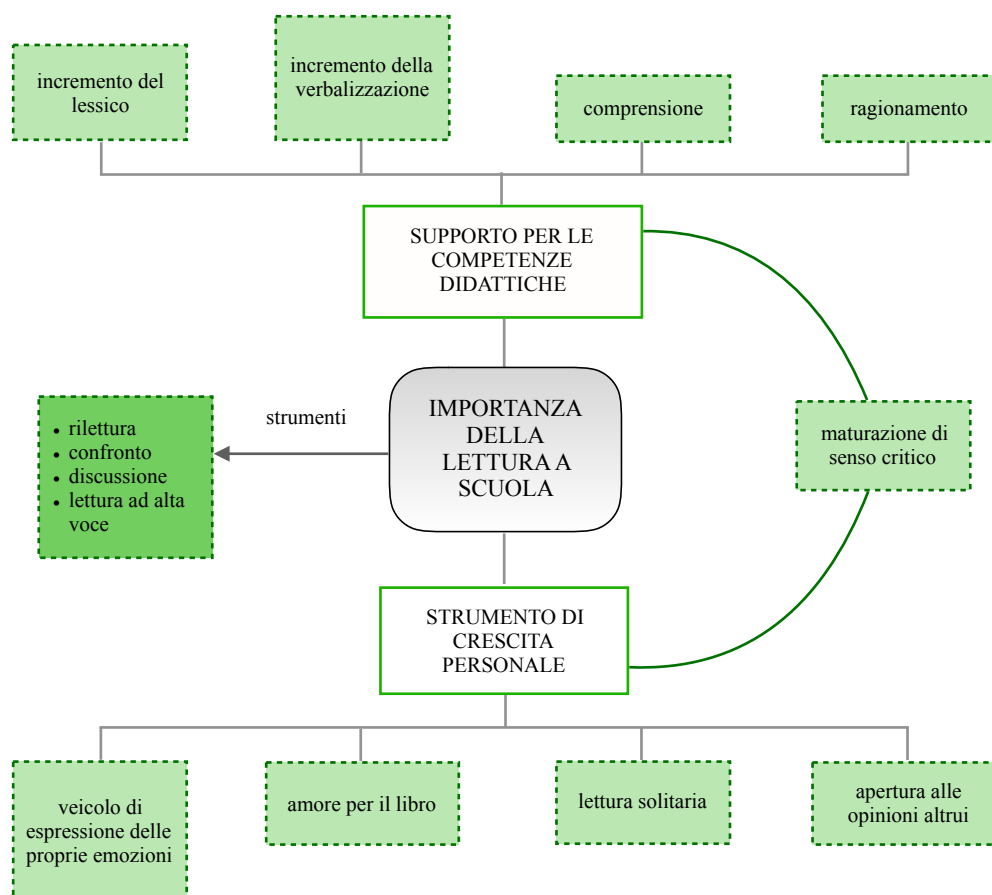
descrivono un momento non strutturato, 5 un momento minimamente strutturato. Tale suddivisione ha dei punti in contatto in quanto, pur in una strutturazione minima, i ‘momenti di lettura’ descritti non si possono definire organizzati. Le insegnanti che non intervengono, e alcune delle oratrici, prendono appunti annotando alcune pratiche messe in atto dalla colleghe come rilevato dall’osservatore esterno presente nell’aula. Questo comportamento denota una non totale conoscenza di ciò che avviene nelle singole aule con possibilità di collaborazione latenti sia in orizzontale che in verticale. Tale riflessione è confermata dal fatto che un certo numero di interventi descrive un uso similare del libro non di testo con la caratteristica comune della bassissima progettualità. Totalmente assente è qualsiasi forma di collaborazione con la biblioteca del territorio o con le altre realtà locali, e nemmeno tra le scuole appartenenti allo stesso Comprensivo. Queste prime riflessioni dedotte dal contenuto delle citazioni portano a pensare che in questo gruppo di insegnanti non siano presenti progetti strutturati sul lungo periodo in ottica di educazione alla lettura ma piuttosto attività di tipo promozionale. Un ulteriore aspetto emergente dalle citazioni è l’assenza di biblioteche scolastiche. In assenza di biblioteche scolastiche, come rilevato in una visita successiva presso le tre sedi del Comprensivo partecipante al progetto, non vi è una compensazione attraverso delle

biblioteche di classe in quanto, dove presenti, esse sono formate nel tempo per lo più attraverso donazioni delle singole insegnanti o degli alunni senza un'organizzazione sistematica degli scaffali, un regolamento per il prestito, una catalogazione o la presenza di novità editoriali. L'assenza di libri è un fattore determinante per la realizzazione di progetti di educazione alla lettura in quanto essi nascono proprio dal rapporto tra lettore e libro. La consultazione dei libri, quando presente la biblioteca di classe, è molto libera e lasciata al caso e questa condizione sembra essere valutata positivamente dalle insegnanti (Ins.1 e Ins.8). Le testimonianze di momenti di lettura e di momenti di consultazione di libri non strutturati presentano una maggioranza di esempi nei quali i libri sono scelti in modo esclusivo dalle insegnanti (sei testimonianze a fronte di due nelle quali la scelta è da ambedue le parti, alunni e docenti). Particolarmente interessanti in questo senso sono gli interventi di due insegnanti. Un'insegnante di classe prima della scuola primaria racconta di utilizzare con i suoi alunni libri con molte immagini che loro possono sfogliare liberamente e, senza obbligo, inventare una storia anche diversa da quella proposta dal testo, dichiara di non aver stabilito delle regole circa questa attività e di non essere a conoscenza dei libri senza parole. Un'altra invece, classe quinta della scuola primaria, dichiara con fermezza, atteggiamento dedotto dal tono di voce utilizzato, che in tempi organizzati e stabiliti in autonomia dagli studenti e in orario extra scolastico, tutti leggono tre libri l'anno da una selezione di cinque o sei dando un giudizio positivo a questo traguardo. Tra i momenti minimamente strutturati si rilevano alcune tipologie di organizzazione tra cui: cadenza nel tempo (settimanale o mensile), lettura ad alta voce a più voci, lettura da parte dell'insegnante dei passaggi più significativi, tentativo di staffetta di lettura, collegamenti con il media cinema, condivisione orale da parte degli studenti del gradimento o meno con la ricerca di alcuni elementi testuali. Anche in questo gruppo di attività compare in modo netto la presenza di decisioni da parte dell'insegnante sia per quanto riguarda i libri scelti sia circa lo svolgimento dell'attività connessa. I 'momenti di lettura' sono legati alle biblioteche di classe, dove presenti, in quanto la scelta libera di libri nei 'momenti di lettura' deriva da una consultazione libera dei volumi presenti in aula. Riprendendo quanto scritto nel diario di bordo della ricercatrice si possono aggiungere ulteriori considerazioni che vanno nella direzione del procedere del progetto: "Le insegnanti intervenute circa il primo tema, nonostante alcune titubanze nelle esposizioni, hanno dimostrato di voler far sapere alla ricercatrice e alle colleghe come affrontano il libro non di

testo. Non hanno quindi avuto timori nel dichiararne il non uso o un uso che loro stesse considerano non totalmente corretto. Questo atteggiamento di apertura e di fiducia può essere segno di intenti migliorativi e desiderio di conoscenza. (...) Rispetto al proseguire dell'attività la ricercatrice crede che sia necessario lavorare insieme sulle diverse possibilità delle attività di lettura iniziando a dare un significato e una regolarità al momento di lettura che diverse di loro già mettono in atto anche se non in modo strutturato. Collegato a questo può essere utile inserire nelle attività formative un tempo dedicato al significato generale di progettare per poi addentrarsi nei progetti di educazione alla lettura. Informazioni di questo tipo possono essere funzionali a un uso più consapevole del libro nelle aule. (...) Due temi che emergono e da approfondire con loro sono il rapporto con la conclusione del libro (dalle citazioni: scheda del libro o resoconto orale) e la scelta dei libri da proporre (dalle citazioni: imposta o libera). Il primo tema si collega a un'attenta e corretta progettazione delle attività di educazione alla lettura mentre il secondo tema tocca due aspetti molto importanti: la competenza dell'insegnante e la qualità del libro (temi a cui dare quindi spazio negli incontri formativi). (...) Dalle loro parole sembra essere giudicato in modo positivo una totale libertà lasciata agli alunni nella gestione della presa in prestito dei libri e dei momenti di lettura (dedicare quindi tempo al significato di progettare e coprogettare). Allo stesso modo per quanto riguarda le scelte imposte”.

Anche le altre tematiche di discussione (importanza della lettura a scuola e contenuto laboratorio di lettura) hanno rilevato dati interessanti ai fini di una conoscenza della realtà scolastica, delle personalità protagoniste e di indicazioni sul procedere. La seconda domanda, relativa all'importanza della lettura a scuola (“Perchè per voi è importante la lettura a scuola?”), ha fatto emergere alcuni dati interessanti rispetto alla concezione delle insegnanti su questo argomento. Come si vede dalla Figura 12, la discussione sulle motivazioni alla base dell'importanza della lettura a scuola si è rivolta in particolare su due fronti: uno riferito alla lettura come strumento a supporto delle competenze riferite alla didattica, l'altro alla lettura come strumento di crescita personale. La prima dimensione a emergere dalle risposte delle insegnanti è stata quella riferita alle competenze di espressione verbale legate all'incremento del lessico e della verbalizzazione. La maggior parte di loro asseconda, sia verbalmente che con le espressioni del corpo, l'intervento di una collega che sostiene come la lettura sia fondamentale per aumentare il vocabolario sia nei testi scritti, che nel parlato. A seguito di

Figura 12 - Mappa del secondo tema del focus iniziale: importanza della lettura a scuola, I.C. Val Nure



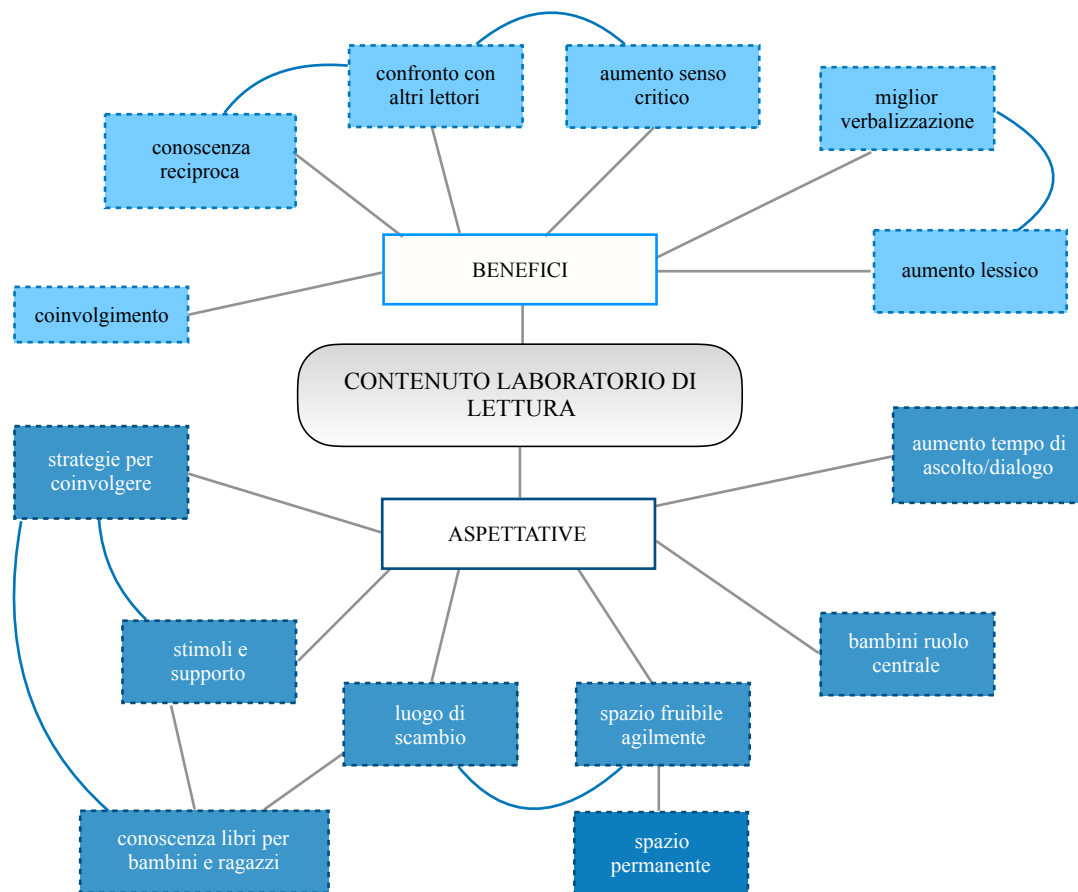
questi interventi ve ne sono numerosi, sei, che confermano quanto detto, sottolineando la carenza di vocabolario degli studenti. Inoltre in contemporanea a un supporto al vocabolario, la lettura è vista contemporaneamente come supporto alla comprensione di testi scritti e come esercizio per essa. Anche in questo caso diverse insegnanti, quattro, evidenziano come gli studenti non siano in grado di comprendere testi lunghi e/o complessi e propongono la lettura come esercizio al fine di migliorare tale abilità. A fianco della comprensione, viene citato il ragionamento inteso, come spiegato da un'insegnante su domanda chiarificatrice della ricercatrice e condiviso dalle colleghe, "l'abilità di mantenere una conversazione orale su un argomento e l'abilità di produrre collegamenti anche mentalmente" (Ins.3). Su spunto di un intervento di un'insegnante che lega la comprensione non solo al testo scritto ma anche "all'interpretazione del mondo" (Ins.2), le insegnanti iniziano in modo autonomo una conversazione molto viva sulla seconda dimensione della lettura sintetizzata nella mappa con la dicitura 'strumento di crescita personale'. Si sono ricavate, sintetizzando, quattro sottocategorie della dimensione rilevata: lettura come veicolo di espressione delle proprie

emozioni, amore per il libro, la lettura come attività solitaria e la lettura come allenamento all'apertura delle opinioni altrui. Le sottocategorie sono emerse nell'ordine con cui sono state elencate: a partire da un confronto sull'importanza della lettura a scuola per facilitare nei bambini e nei ragazzi l'esprimersi delle emozioni (le insegnanti fanno alcuni esempi: dolore, rabbia, invidia, richiesta di aiuto), le partecipanti passano all'amore per il libro dichiarando all'unanimità come esso sia alla base dell'attività di lettura. In autonomia riflettono su quanto emerso e confermano la loro idea secondo la quale anche per trovare nella lettura un supporto emotivo, essa deve essere guidata da una passione per l'atto del leggere trovando in esso quasi un vincolo all'azione. La ricercatrice chiede se tutte loro condividono tale idea e la risposta è affermativa. A partire da un intervento successivo, "la lettura a scuola credo sia importante anche per aumentare la passione per essa, e questo dovrebbe avvenire permettendo ai bambini di leggere come se fossero a casa, anche da soli" (Ins.7), inizia un confronto sull'importanza della lettura solitaria a scuola. Alcune di esse affermano che la scuola dovrebbe rappresentare un'occasione per il confronto e per letture di gruppo, lasciando la lettura solitaria a casa; la maggior parte invece sostiene come anche a scuola si dovrebbe trovare il tempo e il modo per coltivare la lettura da soli. Interessante a questo proposito è come nella discussione non emerga la possibilità che i bambini e i ragazzi a casa da soli non leggano. Anche nelle insegnanti favorevoli alla lettura solitaria a scuola, essa è vista come un supplemento di tempo rispetto a quella che, ipotizzano, i loro studenti praticano a casa dando quindi per scontato un'abitudine verso tale azione. Inoltre nessuna di loro porta esempi personali e il tempo condizionale usato dalle partecipanti fa supporre che sia un'attività non contemplata in modo sistematico nella loro routine quotidiana (conferma di ciò lo abbiamo dalla domanda precedente). Ultima sottocategoria della lettura come strumento per la crescita personale è il suo supporto nell'abitudine alle opinioni altrui. "Leggere di situazioni che possono riguardare la loro vita sotto altri punti di vista, li aiuta a essere più aperti verso le opinioni dei loro compagni" (Ins.3); "Molti dei libri che leggono contengono storie nelle quali non capiscono le decisioni prese da alcuni personaggi, il riflettere su di esse gli aiuta in questo senso" (Ins.8): con queste risposte si ritorna alla lettura come apertura e comprensione del mondo che era stato l'avvio di questa sezione della conversazione. Le insegnanti dichiarano, infatti, come dalla lettura, e più precisamente dal contenuto delle storie e dai punti di vista dei personaggi, gli studenti siano più aperti alle opinioni diverse dalle loro con le quali "si scontrano tutti i

giorni a scuola e che spesso non sanno gestire” (Ins.4). Due insegnanti, inoltre, dichiarano di aver avuto diverse volte l’esigenza di dover parlare in aula di rispetto delle idee altrui in riferimento a episodi specifici ma di non aver ben saputo gestire la situazione: “credo che sicuramente aver avuto una buona storia da proporre (...) magari come lettura da fare insieme (...) sarebbe stata davvero molto efficace” (Ins.1); “anche io mi ritrovo spesso nella situazione di voler proporre un testo per far capire ai miei bambini l’importanza della diversità dei punti di vista ma non me ne vengono mai in mente subito (...) e poi presa da tutte le cose che bisogna fare a scuola me ne dimentico” (Ins.15). A partire da queste considerazioni, le insegnanti, a voce unica, confermano una mancanza di conoscenza adeguata per questa finalità. Un elemento comune alle due dimensioni si rileva nella maturazione di senso critico che emerge sia rispetto alle competenze cognitive di lettura intese a livello letterario (confronto fra i diversi stili di scrittura, autori, periodi storico) e di comprensione del contenuto, sia a livello di capacità critica personale. Infine dalle risposte a questa domanda si possono ricavare, non da domanda diretta, gli strumenti già in uso da parte delle insegnanti trasversalmente alle due categorie emerse: lettura ad alta voce, discussione, confronto e rilettura. Questi strumenti sono stati citati dalle insegnanti più volte nelle loro risposte in riferimento a esempi di pratiche già in atto. La rilettura, inoltre, è stata richiamata più volte, otto insegnanti, come desiderio di maggior tempo al fine di ritornare più volte su un testo o su parti di esso. Il tema della mancanza di tempo torna, quindi, anche in questa domanda.

Le risposte alla terza e ultima domanda riferita al possibile contenuto di un laboratorio permanente di educazione alla lettura (che aspettative avete circa i possibili contenuti di un laboratorio di lettura permanente?) si possono riferire a due aspetti particolari facendo emergere due categorie: aspettative e benefici (Figura 13). Dalla mappa si evince come i benefici siano indirizzati verso cambiamenti di atteggiamenti e aumento di competenze soprattutto da parte dei ragazzi, le aspettative, invece, siano in particolare attese di esiti concreti e cambi di atteggiamento da parte delle insegnanti. I benefici comprendono da un lato aspetti riferiti alla gestione del linguaggio e delle capacità lessicali (parlare meglio, aumento del lessico), dall’altro invece aspetti legati a una dimensione sociale (confronto con gli altri, conoscenza reciproca, coinvolgimento, aumento senso critico). Negli interventi numerose insegnanti, nove, sottolineano ripetutamente i possibili benefici derivanti da un confronto fra

Figura 13 - Mappa del terzo tema del focus iniziale: contenuto laboratorio di lettura , I.C. Val Nure



lettori diversi, anche rispetto ai medesimi titoli e anche richiamando modalità di tipo informale, ad esempio: “Uno spazio inteso come laboratorio, non per forza fisico, potrebbe contenere dei momenti nei quali i bambini parlano delle letture che hanno fatto senza necessariamente la nostra presenza(...). **Potrebbe essere ad esempio una finestra temporale durante la settimana**” (Ins.3). I benefici attesi rispetto alle competenze cognitive di verbalizzazione e lessico, si legano all’intendere il laboratorio come un contenitore nel quale vi sia un notevole aumento del numero di libri letti che porti come conseguenza un incremento nelle competenze cognitive di lettura. Le risposte delle insegnanti si concentrano maggiormente sui benefici riferiti ai già citati aspetti sociali, legando in questo modo la lettura a competenze trasversali non solo tra le discipline ma anche tra i contesti di studio e di vita. I benefici che le insegnanti intendono riferiti ai loro studenti, si legano, nei loro interventi, ad aspettative riferite al loro ruolo di docenti. Queste due categorie non vengono infatti citate separatamente ma sono state estrapolate da un discorso che rappresenta un continuum tra le due. Le aspettative per le insegnanti partono da un tema emerso numerose volte in tutto il

focus, non solo in risposta alla terza domanda, e cioè l'esigenza di un supporto e di stimoli legati anche alla richiesta di strategie di coinvolgimento. Le insegnanti insistono a lungo, gran parte del tempo di risposta alla domanda è stato occupato da questo aspetto, sulla mancanza di stimoli e di metodologie didattiche legate innanzitutto alla poca conoscenza dei libri per bambini e ragazzi. Si aspettano, di conseguenza, da un ipotetico laboratorio permanente di educazione alla lettura, un valido e sostanzioso aiuto in questa direzione a partire da una maggior padronanza del tema letteratura per l'infanzia. Inoltre immaginano una dimensione laboratoriale nella quale i bambini siano al centro e loro abbiano il tempo idoneo per attivare un approccio dialogico e, soprattutto, legato all'ascolto. Il tema dell'ascolto nasce da uno specifico intervento nel quale un'insegnante dichiara: "In un laboratorio di lettura permanente vorrei ritrovare il tempo che dedicavo molti anni fa all'ascolto di quello che i bambini hanno da dire (...). Adesso abbiamo troppe cose altre da fare rispetto allo stare con loro, parlare insieme, ascoltarci (...) mi piacerebbe recuperare questo tempo che si è perduto" (Ins.12). A seguito di questo intervento nasce una discussione molto sentita sul tema nella quale tutte le insegnanti concordano, da risposta a domanda riassuntiva della ricercatrice, sull'esigenza di avere più tempo finalizzato in modo particolare all'ascoltare i bambini. Infine ultima sottocategoria emersa dalla dimensione delle aspettative, è il laboratorio come spazio fisico: spazio agevole sia per i bambini che per gli insegnanti, luogo permanente all'interno della scuola (stanza appositamente adibita) e luogo di scambio sia di consigli di lettura che concretamente di libri. La conversazione riguardo questo argomento viene interrotta dall'intervento di due insegnanti le quali sostengono che, in quel particolare momento, non era costruttiva una conversazione sul tema in quanto nessuna delle scuole del Comprensivo aveva luoghi a disposizione.

B. Focus group iniziale I.C. Fiorenzuola

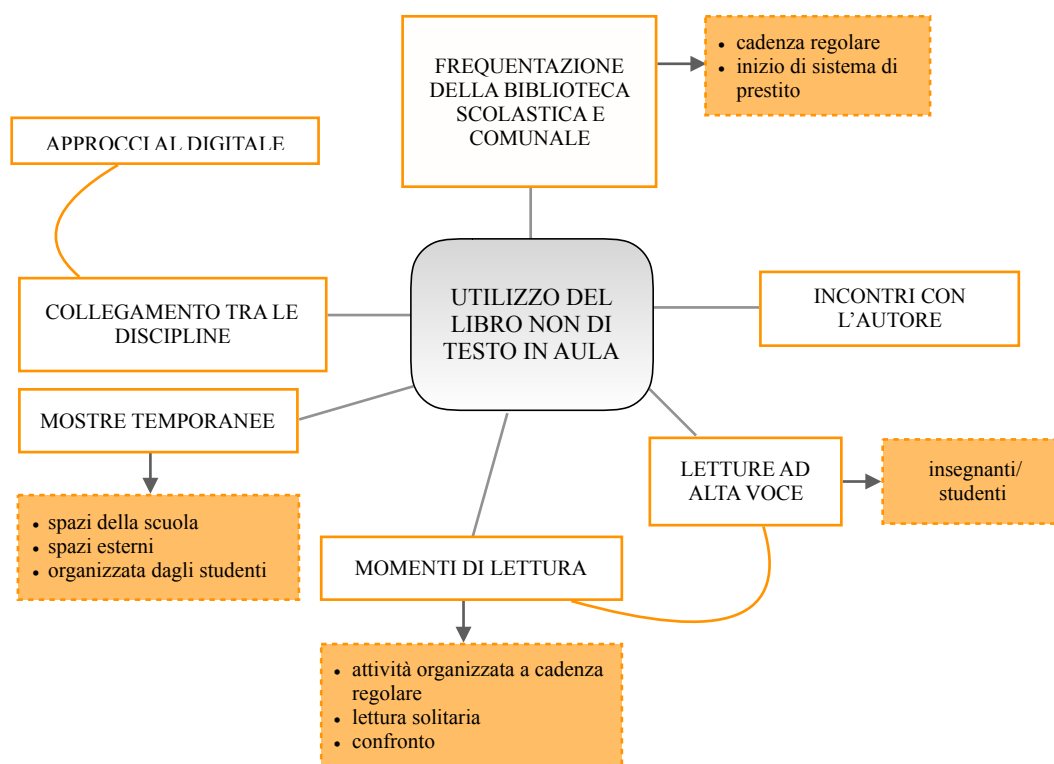
Tabella 8 - Focus esplorativo fase preliminare i.c. Fiorenzuola d'Arda

N° PARTECIPANTI	10
DESCRIZIONE DEI SOGGETTI COINVOLTI	4 insegnanti scuola primaria (italiano e storia); 6 insegnanti scuola secondaria di primo grado (3 italiano e storia; 2 matematica e scienze; 1 inglese)
TEMI PROPOSTI E DOMANDE STIMOLO	1) Utilizzo del libro non di testo in aula: utilizzate, e se sì come, il libro non di testo nelle vostre aule?; 2) Importanza della lettura a scuola: perchè è importante secondo voi la lettura a scuola?; 3) Contenuti laboratorio di lettura permanente: che aspettative avete circa i possibili contenuti di un laboratorio di lettura permanente?; 4) Attività suddivisi in piccoli gruppi
INFORMAZIONI SUL CLIMA COMUNICATIVO	Clima rilassato, conversazione lineare con alcuni stimoli al confronto da parte della moderatrice; presa di parola ordinata e sequenziale; lavori di gruppo da coordinare e da stimolare nella fase finale
STRUMENTO ANALISI RISULTATI	Carta e matita; ATLAS.ti
RAPPRESENTAZIONE GRAFICA	Mappe con parole chiave categorie emergenti; griglie di analisi (tabelle) riportanti i dialoghi e le sottocategorie emerse

Le partecipanti dell'Istituto Comprensivo di Fiorenzuola d'Arda al focus iniziale sono state 10, la formazione del loro gruppo è avvenuta grazie al supporto di due docenti presenti agli incontri stimolo le quali hanno riportato a scuola quanto emerso dall'incontro finale, cioè, ripetiamo, la possibilità di realizzare un laboratorio permanente di educazione alla lettura a fronte di alcune esigenze emerse. Le insegnanti, insieme ad alcune colleghe anch'esse partecipanti agli incontri, hanno organizzato in modo autogestito un incontro presso la loro sede scolastica nel quale hanno provveduto al reclutamento, volontario, delle partecipanti al focus group iniziale. Il clima durante tutto il focus group è stato rilassato, a confermare l'abitudine da loro stesse dichiarata di incontri di gruppo anche frequenti. Durante il focus hanno rimarcato una loro abitudine metodologica in fase di presa di parola parlando a turno seguendo l'ordine di seduta. Da un lato questo ha facilitato la conversazione, snellendo i tempi ed evitando ripetizioni, dall'altro ha reso la discussione poco animata con un confronto minimo, quasi assente, nonostante gli stimoli della moderatrice. Anche dalle rappresentazioni grafiche che seguiranno si può notare, a livello visivo, l'andamento circolare della discussione.

La prima domanda (utilizzate, e se sì come, il libro non di testo nelle vostre aule?) ha visto risposte varie che si andavano a incrementare a vicenda con l'aggiunta di attività (Figura 14).

Figura 14 - Mappa del primo tema del focus iniziale: utilizzo del libro non di testo, I.C. Fiorenzuola



Le prime insegnanti a intervenire hanno nominato autonomamente il ‘momento di lettura’ dando anche una definizione di esso che hanno dichiarato derivare da un incontro formativo a cui hanno partecipato negli anni precedenti: “Personalmente utilizzo il libro di narrativa nei momenti di lettura (...) che sono organizzati una volta ogni due settimane come momento iniziale della giornata, di solito il venerdì, dove i bambini possono leggere liberamente un libro portato da casa. Se vogliono possono confrontarsi con i compagni” (Ins.9); “Io uso la stessa modalità perchè abbiamo partecipato due o tre anni fa a un corso dove ce lo avevano spiegato così” (Ins.10). Dal gruppo emerge che 7 insegnanti su 10 propongono il momento di lettura in aula e tutte nella stessa modalità. Le insegnanti proseguono citando le letture ad alta voce fatte sia dagli studenti che dagli insegnanti e inserendole tra le possibili attività dei momenti di lettura nonostante affermino di non proporle in modo organizzato ma sporadico e solo nelle prime annualità della scuola primaria. Citano poi gli incontri con l’autore e, subito dopo, la frequentazione della biblioteca scolastica in quanto è in essa che gli autori vengono ospitati. A una richiesta di chiarificazione rispetto all’organizzazione di tali eventi, risponde un insegnante chiedendo, e ricevendo risposta affermativa, se può rispondere per tutte: “L’incontro con l’autore avviene una volta l’anno in occasione della festa della biblioteca, di

solito a fine maggio. Invitiamo un autore ogni volta diverso consigliato da un'associazione e (...) cerchiamo di sapere il nome con anticipo *così da poter permettere a chi vuole di leggere il libro*. Durante l'incontro ogni classe fa o una o due domande sul libro, dopo che l'autore lo ha presentato" (Ins.7). Gli incontri con l'autore sono quindi riferiti a un singolo libro e, come le insegnanti spiegheranno alla ricercatrice dopo il termine del focus, possibilmente un testo che abbia legami con alcuni focus didattici dell'anno scolastico in corso. Non vengono poste domande allo scrittore in riferimento al suo lavoro o al suo stile ma quasi esclusivamente legate al contenuto del libro, non vi è documentazione degli incontri al di fuori di quella fotografica. La biblioteca scolastica, rifatta di recente, è un luogo frequentato dalle classi, soprattutto le prime classi della scuola primaria. Le frequentazioni non sono, per adesso, regolamentate da un calendario ma "gli studenti ci vanno soprattutto per prendere libri da visionare tutti insieme in aula e riferiti soprattutto ad argomenti di insegnamento" (Ins.5). Le insegnanti portano come esempi soprattutto temi di ordine scientifico sostenendo la ricchezza di quel settore della biblioteca scolastica. Le prime classi della primaria e della secondaria di primo grado, aggiungono le partecipanti, si recano una volta l'anno alla biblioteca comunale, gli alunni fanno la tessera, partecipano a una visita guidata degli spazi e fanno delle prove sia di consultazione che di prestito. Su richiesta della moderatrice, un'insegnante dichiara che queste visite hanno buoni risultati in termini di libri letti nella scuola secondaria di primo grado con una prima forma di scelta autonoma da parte dei ragazzi. Le insegnanti dimostrano, nel complesso, un atteggiamento positivo nei confronti sia della biblioteca scolastica che comunale con alcune critiche poste in modo propositivo riguardo la prima: un assortimento di testi di narrativa nettamente inferiore ai testi di carattere divulgativo, soprattutto di ordine scientifico; un orario di apertura limitato alle ultime ore della mattina; l'assenza della figura di un bibliotecario a coordinamento delle attività di prestito e consultazione; la carenza di spazi adibiti alla lettura modulabili a seconda dell'attività. Un altro uso del libro emerso è legato al digitale, tema proposto dall'animatrice digitale della scuola e insegnante di matematica e scienze in una classe seconda della secondaria di primo grado: "La nostra scuola è molto attenta alle nuove tecnologie, abbiamo le LIM in tutte le aule e tutte noi le usiamo, chi più chi meno. Inoltre (...) *parlo personalmente ma so di diverse colleghe qui presenti che fanno lo stesso*, proietto spesso storie che leggiamo in formato ebook. Realizziamo poi dei booktrailer (...) quest'anno ne abbiamo fatti tre (...) *non ancora con un'organizzazione ben fatta, ci*

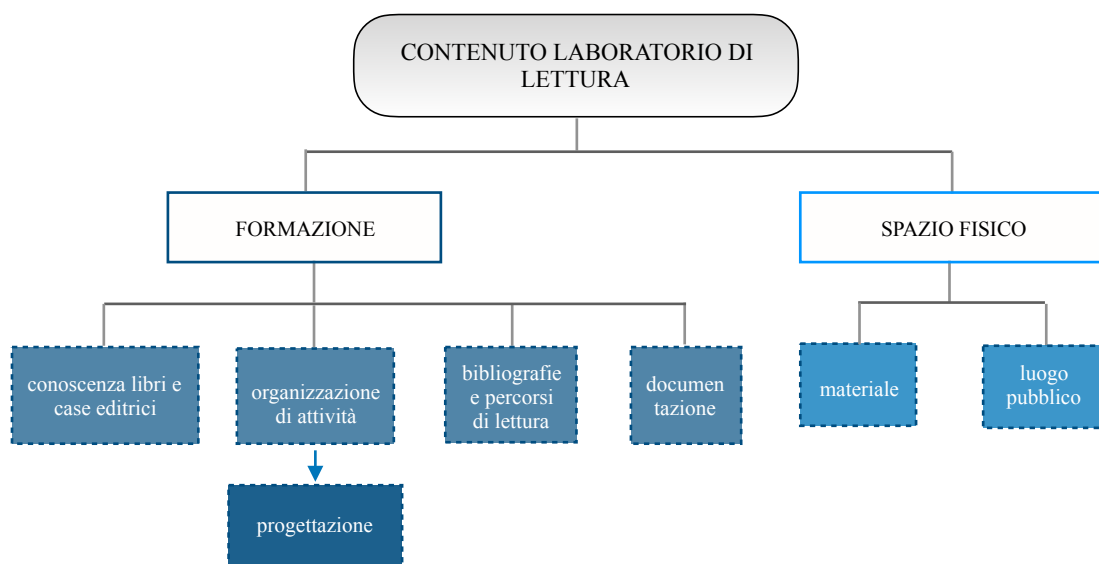
facciamo aiutare da qualche genitore ma (...) vorrei che i ragazzi iniziassero a fare da soli” (Ins.6). Si nota un interesse da parte delle insegnanti molto alto rispetto a questo argomento, sia riguardo il tema lanciato dall’Insegnante 6 sull’autonomia degli studenti (a seguire tre insegnanti confermano questa esigenza ma a partire da una maggior competenza da parte loro), sia rispetto alle possibilità del digitale come tecnica a supporto delle attività di lettura e della didattica come collegamento tra le discipline. Nell’unico momento di confronto avvenuto, le insegnanti discutono fra di loro proprio sulle potenzialità del digitale sostenendo, anche se uscendo dal tema della domanda del focus sul quale sono poi riportate dalla moderatrice, come l’investimento adottato dalla scuola in questa direzione dovrebbe essere maggiormente sfruttato. Rispetto alla lettura dichiarano all’unanimità di utilizzare la LIM per leggere ebook, inoltre cinque di loro aggiungono di realizzare di alcuni testi di narrativa, senza specificarne le modalità di lettura, mappe concettuali attraverso software. L’ultimo utilizzo del libro non di testo che le insegnanti citano è la realizzazione di mostre temporanee. In particolare un’insegnante di italiano e storia di una classe terza della scuola secondaria di primo grado, dichiara di occuparsi da diversi anni dell’organizzazione di questo tipo di attività coinvolgendo gli studenti in prima persona e il territorio. Le colleghe confermano che, in modo informale, lei è la referente di questi eventi e che si rivolgono a lei se hanno idee in merito per procedere poi in una progettazione condivisa, almeno nella parte iniziale. Da questa prima parte del focus traspare, come scritto sul diario di bordo della ricercatrice, una suddivisione dei ruoli emersa spontaneamente negli anni a partire da attitudini di carattere personale. Questo è confermato dal fatto che, a seguito di un’indagine più approfondita sui singoli ruoli, nove insegnanti su dieci sono di ruolo nella stessa scuola da più di sei anni, con una sola insegnante da tre. Nel procedere con le domande questa caratteristica interna al gruppo, e precedente la loro unione per la partecipazione al focus group, si farà sempre più evidente.

La discussione intorno alla seconda domanda (perché è importante secondo voi la lettura a scuola?) si è esaurita in breve tempo con pochi interventi, sempre seguendo l’ordine di seduta, e senza alcun confronto. Sintetizzando le categorie emerse sono principalmente due: la relazione tra lettura e scrittura, e la crescita personale. A livello didattico emerge infatti per questo gruppo di insegnanti un collegamento diretto tra il numero di libri letti e i benefici nei compiti dove è richiesta una parte di scrittura del testo: “Nelle mie classi vedo proprio la

differenza tra chi legge molto e chi legge di meno quando consegno dei compiti di scrittura di testi (...), nella fluidità, negli errori ortografici e grammaticali (...), nella fantasia. A volte trovo proprio dei riferimenti a dei libri che abbiamo letto insieme” (Ins. 2); “Confermo, anche per me è la stessa cosa. Anche nell’utilizzo delle figure retoriche come le metafore” (Ins. 5). Le insegnanti confermano tutte quanto dichiarato dalle colleghe aggiungendo l’importanza della lettura come crescita personale e citando ripetutamente, da tutte le quattro insegnanti che intervengono, il tema della riflessione. Affiancano infatti l’importanza della lettura come maturazione di un atteggiamento riflessivo.

La terza domanda (che aspettative avete circa i possibili contenuti di un laboratorio di lettura permanente?) suscita molto interesse, si evidenziano interventi ripetuti a completamento di quanto detto dalle colleghe in precedenza e un interesse dichiarato verso la possibilità di partecipare a un laboratorio in ottica permanente. Le risposte hanno come fulcro le insegnanti e le loro aspettative in termini di ambiente formativo, non vengono citati direttamente contenuti indirizzati agli alunni, fanno al termine del focus qualche riferimento al laboratorio come ambiente fisico (Figura 15). Le risposte delle insegnanti a questa domanda si

Figura 15 - Mappa del terzo tema del focus iniziale: contenuto laboratorio di lettura, I.C. Fiorenzuola



indirizzano, tutte le partecipanti intervengono, in aspettative di carattere formativo. A partire dal primo intervento, “Inizio io e vorrei dire che secondo me un laboratorio di educazione alla lettura permanente a scuola dovrebbe dare innanzitutto una formazione a noi insegnanti (...) a partire da un argomento che secondo me è la causa di (...) molte nostre lacune, e cioè che conosciamo poco i libri per i bambini e i ragazzi” (Ins.8), a ruota gli altri si inseriscono a

completamento di questo con l'aggiunta di elementi al laboratorio il quale, in questa fase della discussione, non viene mai considerato esclusivamente come luogo fisico ma soprattutto nella sua accezione di atteggiamento mentale. Gli interventi proseguono citando, nell'ordine, il supporto nell'organizzazione (progettazione) di attività di educazione alla lettura, nella realizzazione di bibliografie ragionate e percorsi di lettura tematici, nella documentazione delle attività svolte. Tali lacune sono riferite in particolare a due mancanze: competenze e tempo. Fra questi elementi le insegnanti si soffermano in modo particolare sul supporto nella progettazione con cinque interventi sul medesimo aspetto, nei quali esplicitano una richiesta diretta di supporto in fase preliminare. La sottocategoria bibliografia e percorsi di lettura nasce da due interventi nei quali le insegnanti chiedono in modo diretto un aiuto nella ricerca di materiale citando specificatamente la ricerca online come tecnica che adottano per la scelta dei libri da cui ricavano poi le bibliografie e i percorsi. Sette insegnanti su dieci, dopo domanda stimolo della moderatrice, confermano di utilizzare internet come luogo di ricerca principale per il consiglio delle letture e affermano, timidamente, di affidarsi alle recensioni che trovano online senza leggere sempre i testi che propongono ai loro studenti. Le tre insegnanti rimanenti dichiarano di cercare i libri recandosi in biblioteca e in libreria (due), e tramite ricordi personali delle letture fatte (una). Ad argomento quasi esaurito, due interventi richiamano l'attenzione sulla possibilità di intendere il laboratorio come luogo fisico: "Non dimentichiamoci che il laboratorio può essere anche una stanza (...) cioè (...) può essere **insieme modalità di fare e spazio fisico**. Se posso intenderlo anche così allora vorrei che fosse pubblico" (Ins.10); "Concordo con la collega, anche io vorrei uno spazio pubblico, aperto più a lungo, *anche al pomeriggio e con accesso libero per tutti*, e inoltre lo arricchirei con molto materiale utile per tutte le attività che facciamo" (Ins.4).

C. Focus group iniziale I.C. Borgonovo Val Tidone

Tabella 9 - Focus esplorativo fase preliminare, I.C.. Borgonovo Val Tidone

N° PARTECIPANTI	8
DESCRIZIONE DEI SOGGETTI COINVOLTI	6 insegnanti scuola primaria (3 sostegno, 2 italiano e storia, 1 inglese); 3 insegnanti scuola secondaria di primo grado (1 sostegno, 2 italiano e storia)
TEMI PROPOSTI E DOMANDE STIMOLO	1) Utilizzo del libro non di testo in aula: utilizzate, e se sì come, il libro non di testo nelle vostre aule?; 2) Importanza della lettura a scuola: perchè è importante secondo voi la lettura a scuola?; 3) Contenuti laboratorio di lettura permanente: che aspettative avete circa i possibili contenuti di un laboratorio di lettura permanente?; 4) Attività suddivisi in piccoli gruppi
INFORMAZIONI SUL CLIMA COMUNICATIVO	Clima mediamente rilassato, discussione tenuta da quattro insegnanti con interventi ripetuti della ricercatrice; presenza minima di momenti di confronto; presenza di richieste di chiarimento; lavori di gruppo gestiti in modo autonomo, discussione partecipata dei risultati
STRUMENTO ANALISI RISULTATI	Carta e matita
RAPPRESENTAZIONE GRAFICA	Mappe con parole chiave categorie emergenti; griglie di analisi (tabelle) riportanti i dialoghi e le sottocategorie emerse; tabella riassuntiva sintetica

Il gruppo del Comprensivo di Borgonovo a cui è stato somministrato il focus group, era formato da otto insegnanti con una composizione particolare e differente rispetto agli altri gruppi in quanto comprendeva un numero elevato di insegnanti di sostegno (la metà delle partecipanti, denominate con i numeri da 5 a 8). Tutte loro si trovavano al termine del primo anno di insegnamento, hanno dichiarato prima dell'inizio del focus di non avere conoscenza sull'oggetto dell'incontro ma di essere molto interessate all'argomento, sono intervenute nella discussione chiedendo numerosi chiarimenti su quanto sostenuto dalle colleghe. La discussione è quindi stata animata da quattro insegnanti (denominate con i numeri da 1 a 4), con ripetuti interventi da parte della ricercatrice finalizzati a riportare l'attenzione sul tema centrale a causa delle divagazioni prodotte dalla risposta alle richieste esplicative delle colleghe. Dato il numero esiguo di interventi (quattro per la prima domanda, quattro per la seconda e tredici per la terza) si è ritenuto sufficiente ricavare dalle griglie di lettura una tabella riassuntiva delle categorie emerse dalle risposte alle tre domande (Tabella 10)⁴.

⁴ La rappresentazione grafica degli esiti di tale focus risulta, per i motivi descritti nel testo, differente rispetto ai focus precedenti. Le citazioni sono state trattate nell'analisi con la stessa metodologia e ai dati emersi è stata data rilevanza in maniera uguale, si sono scelti invece diversi strumenti di sintesi.

Tabella 10 - Esiti focus group esplorativo fase preliminare, I.C. Borgonovo Val Tidone

DOMANDA 1: Utilizzo del libro non di testo in aula	DOMANDA 2: Importanza della lettura a scuola	DOMANDA 3: Contenuti laboratorio di lettura permanente
Lettura ad alta voce	Aumento vocabolario	Libri, spazi di lettura, documentazione di progetti precedenti (laboratorio inteso come biblioteca)
Lecture a casa (schede di lettura)	Miglioramento nella scrittura	Conoscenza letteratura per bambini e ragazzi, supporto nella stesura di bibliografie, supporto nella realizzazione di progetti nelle aule (laboratorio come formazione)
Confronto		Consigli di lettura

Rispetto alla prima domanda le insegnanti dichiarano di utilizzare il libro non di testo in aula secondo due modalità principali: la lettura ad alta voce da parte loro al termine della quale chiedono ai ragazzi di produrre una testo di sintesi (Insegnanti 1 e 2), la lettura obbligatoria di libri come compito a casa al termine del quale gli studenti sono chiamati a compilare delle schede di lettura standardizzate (Insegnanti 2, 3 e 4). Le partecipanti non indicano né le modalità di selezione dei libri né le modalità di lettura ad alta voce. In riferimento alle letture obbligatorie, un insegnante aggiunge l'elemento del confronto a carattere occasionale e non organizzato: "Se riesco a trovare il tempo dò ai miei alunni la possibilità di parlare dei libri letti (...) per avere un confronto con gli altri compagni e dicono soprattutto (...) se gli è piaciuto oppure no" (Ins.2). In questa occasione il sottogruppo formato dalle insegnanti di sostegno chiede in quali momenti del lavoro in aula le colleghe realizzino le letture ad alta voce e la risposta, da parte di due insegnanti, sottolinea la non organizzazione del momento di lettura ad alta voce che segue i momenti liberi a disposizione senza quindi una cadenza regolare mensile o settimanale. La domanda due ha creato inizialmente alcune perplessità, dopo aver chiarito il tema della domanda le insegnanti hanno risposto concentrando riferendo l'importanza della lettura a scuola esclusivamente sul piano di potenziamento di competenze cognitive (verbalizzazione e scrittura). Su stimolo della moderatrice sono state invitate a discutere se l'importanza della lettura a scuola potesse essere riferita anche a una crescita personale, le risposte a questo stimolo sono state incerte e non hanno condotto in modo deciso a una categoria. Su questo argomento inizieranno a discutere al termine del focus group chiedendo alla ricercatrice una sua opinione personale. La terza e ultima domanda ha suscitato molto interesse, con prese di parola ripetute e momenti di confronto diretto fra le partecipanti. Le risposte inquadrano il laboratorio in due dimensioni: la formazione riferita alle insegnanti e

la biblioteca. Il laboratorio inteso come formazione dovrebbe comprendere, secondo le partecipanti, diversi contenuti che, a partire da una maggior conoscenza della letteratura per bambini e ragazzi, si diramano in due forme di supporto: la stesura di bibliografie e la realizzazione di progetti. Le citazioni riferite a quest'ultimo tema riportano diverse esperienze negative derivanti da esperti esterni con i quali le insegnanti non avevano creato alcun tipo di rapporto con conseguenze sull'andamento dei progetti nelle aule (Ins. 1 e Ins. 4). A tal proposito alcune colleghe (Ins. 5 e 7) chiedono chiarimenti, ricevono come risposta un esempio dettagliato su un progetto di lettura animata nel quale un esperto esterno aveva effettuato alcune letture animate con rappresentazione teatralizzata. Le negatività riscontrate, rispetto all'esempio, si possono così riassumere: le storie animate non erano conosciute né dalle insegnanti né dai bambini, l'attività troppo lunga sia per l'attenzione del pubblico che per i tempi della scuola, la non partecipazione da parte dei bambini. Rispetto al supporto nella realizzazione di bibliografie, invece, le insegnanti mettono in risalto soprattutto una loro lacuna derivante dalla mancata conoscenza dei libri per ragazzi. Tutte le otto partecipanti confermano tale mancanza. Il laboratorio permanente di educazione alla lettura inteso come biblioteca, non spazio fisico generico, è così descritto: "Vorrei aggiungere che un laboratorio può essere anche uno spazio vero, cioè (...) *nel caso di questo argomento direi senza dubbio una biblioteca*, dove trovare non solo libri ma anche (...) come dire (...) degli spazi appositi ad esempio per leggere nell'intervallo" (Ins.3); "Anche io fisicamente lo intendo così e aggiungerei che potremmo anche usarlo come spazio dove mettere il materiale che raccogliamo dai progetti" (Ins.1). Le insegnanti di sostegno chiedono se esista nella scuola uno spazio già pensato per questa funzione, la risposta che ricevono è negativa.

D. Sintesi dei dati raccolti

In conclusione i dati rilevati hanno fatto emergere da più domande alcuni tratti comuni che sono stati funzionali a riflessioni specifiche con ricadute sulla stesura del progetto: un'attenzione al contenuto del laboratorio di lettura che vada sia verso cambiamenti nel comportamento (del lettore e della persona) che nelle competenze cognitive con un interesse marcato sull'aumento del vocabolario e sul miglioramento delle abilità di scrittura; una mancanza da parte delle insegnanti dei criteri per selezionare libri di qualità derivante da una non conoscenza degli stessi e da una mancanza di aggiornamento di cui hanno fatto esplicita

richiesta in ripetute occasioni anche al termine degli incontri; una carenza nelle pratiche progettuali che porta da un lato a una libertà senza controllo lasciata agli all'alunni nella gestione, ad esempio, dei momenti di lettura o all'opposto a un'imposizione da parte dell'insegnante di scelte e metodologie con la presenza, in alcuni casi, di schede di lettura; un linguaggio non specifico rispetto al libro. Queste categorie hanno confermato e meglio

Tabella 11 - Problemi e bisogni emersi dai tre focus group esplorativi iniziali

PROBLEMI	BISOGNI
Mancanza di aggiornamento sull'argomento (letteratura per bambini e ragazzi, case editrici)	Formazione teorica
Mancanza di competenze progettuali	Formazione metodologica
Mancanza di supporto nella conduzione (realizzazione, conduzione, monitoraggio, documentazione)	Supporto concreto in fase di messa in atto dei progetti
Mancanza di spazi adibiti alla lettura (biblioteche di classe, scolastiche, altri spazi)	Luoghi all'interno della scuola nei quali realizzare attività di vario tipo legate alla lettura

chiarito i bisogni e le criticità che erano stati rilevati come possibili durante gli incontri riflessivi, approfondendo i contenuti della Figura 10 (paragrafo 6.2.1). Possiamo, quindi, sintetizzare delle conclusioni generali dei tre focus esplorativi raggruppando i dati rilevati nei tre contesti scolastici che hanno evidenziato problemi e bisogni riassunti nella Tabella 11.

Nel momento di progettazione partecipata, riferita alla fase successiva, tali categorie risulteranno fondamentali sia per delineare la struttura del laboratorio permanente di educazione alla lettura, sia per proporre i contenuti. In conclusione a questo paragrafo mostriamo i dati emersi dai lavori di gruppo proposti al termine dei singoli focus group esplorativi. La Tabella 12 riporta le risposte complessive dei Comprensivi, con la relativa frequenza da un minimo di 1 un massimo di 3, sintetizzate dai tre focus group, e presentate secondo le domande stimolo. La prima e la seconda domanda erano riferite a temi non indagati direttamente nei focus group ma considerati rilevanti per una conoscenza più approfondita delle insegnanti sia circa la loro considerazione personale rispetto all'oggetto libro, sia rispetto a loro esigenze più legate alla didattica e al lavoro in aula. Gli esiti, come si legge dalle prime tre colonne della tabella, hanno riportato risposte varie, alcune di esse condivise da tutti e tre i Comprensivi. La terza domanda, invece, rappresentava un approfondimento di un tema già indagato nei focus group e considerato fondamentale per la futura strutturazione del progetto. Gli elementi emersi rispetto al contenuto del laboratorio

Tabella 12 - Esiti complessivi dei lavori di gruppo al termine dei focus group esplorativi

DOMANDA 1 In base a quali caratteristiche consideri un libro essere di qualità?	DOMANDA 2 A Quali sono i temi che vorreste affrontare in aula attraverso i libri?	DOMANDA 2 B Con quali obiettivi?	DOMANDA 3 Cosa aggiungeresti, o di cosa sottolineeresti l'importanza, rispetto a quanto è emerso dalla discussione circa il contenuto del laboratorio permanente?
Linguaggio (3)	Intercultura (3)	Lessico (3)	Luogo fisico (3)
Stile (3)	Educazione di genere (3)	Conoscenza reciproca (3)	Luogo della mente (3)
Illustrazioni (3)	Famiglie allargate (3)	Educare al rispetto (3)	Luogo di scambio (3)
Grafica (supporto) (2)	Convivenza (2)	Empatia (3)	Lavori di gruppo (3)
Stimolo alla riflessione (2)	Capacità di relazionarsi (2)	Alimentare la passione per la lettura (3)	Legame con le nuove tecnologie e il digitale (3)
Autore (2)	Nuove tecnologie (2)	Facilitare la comunicazione (2)	Attività interdisciplinari (2)
Grado di coinvolgimento (2)	Diversità (2)	Approfondimento di tematiche attuali (2)	Rielaborazione creativa (2)
Riconoscimento di sé stessi (2)	Regole del vivere comune	Contrasto al bullismo	Ascolto
Desiderio di rileggerlo (2)	Solidarietà	Superamento problemi personali	Comprensione
Critica (2)	Capacità di relazionarsi		Mediazione alla lettura
Numero di copie vendute (1)	Sessualità		Luogo con poche limitazioni
Possibilità di confronto con altri libri (1)	Alimentazione		Bambini al centro
Arricchimento personale (emozioni) (1)	Racconto di fantasia		
Universalità (1)	Libertà		
Originalità (1)	Emozioni		

hanno ricalcato quanto emerso nella discussione con l'aggiunta di alcune sottocategorie: laboratorio inteso come gestione del lavoro per gruppi, come mediazione tra la lettura e altre attività, come approccio creativo alla didattica e come legame con le nuove tecnologie e il digitale (inteso nelle citazioni scritte delle insegnanti sia come ambiente di apprendimento che come supporto alla didattica). Questo ultimo tema, emerso in tutti i tavoli di lavoro riferiti all'ultima domanda, è stato protagonista anche nei momenti finali di confronto dei lavori di gruppo. In particolare modo il Comprensivo di Fiorenzuola ha ribadito, come era già emerso

dalla prima parte del focus group, l'importanza per la loro realtà scolastica dell'investimento in questa direzione e dell'impegno, a partire dall'animatrice digitale, nell'incremento dell'uso delle nuove tecnologie già presenti a scuola investendo nella ricerca di supporti digitali alla progettazione didattica.

I dati presentati in questo paragrafo hanno avuto nel procedere della R.A. una funzione doppia che andremo a dettagliare descrivendo le fasi successive: la costruzione di un questionario come ulteriore approfondimento dei dati emersi, la costruzione partecipata dei contenuti del laboratorio permanente di educazione alla lettura.

6.2.3 Gli obiettivi e le domande di ricerca

A partire dagli esiti dei focus group si sono andati a delineare gli obiettivi principali e le domande di ricerca che hanno portato alla stesura dell'ipotesi progettuale. Gli obiettivi principali si sono diramati in tre direzioni:

1. progettare e attuare un percorso di formazione in servizio per insegnanti in servizio di scuola primaria e secondaria di I grado, volto a sviluppare competenze in merito a metodologie, strategie, tecniche e strumenti per l'educazione del lettore motivato e competente nell'ambito della progettazione curricolare;
2. costituire una comunità di pratica professionale per la formazione continua, l'autoformazione, lo scambio e condivisione di risorse didattiche specifiche in un'ottica di progettazione partecipata;
3. costruire un ambiente di apprendimento integrato dove connettere pratiche, processi, risorse di lettura a indicatori di Digital Literacy (Ala-Mutka, 2011), mediante l'integrazione di ICT e strumenti 2.0 combinando hard e soft skills.

Nella R.A. in oggetto, quindi, l'obiettivo per le insegnanti è stato quello di avere a disposizione un ambiente di apprendimento strutturato e condiviso come strumento di affiancamento nel lavoro didattico sull'educazione alla lettura, costruito insieme a un operatore competente e a un gruppo di lavoro in grado di offrire supporto per favorire autonomia e processi di autoformazione. Tale obiettivo è ancora più concreto se pensato emerso da un problema rilevato da input provenienti da gruppi di insegnanti alla fine di incontri stimolo. Essi hanno riferito (attraverso i già citati metaplan) un utilizzo del libro non di testo in aula legato quasi esclusivamente alle competenze di letto-scrittura e comprensione, un uso prevalente dei docenti di italiano oltre a una mancanza di solide e coltivate competenze in merito a metodologie, strategie, tecniche e strumenti per l'educazione del lettore. Questi ultimi aspetti sono stati ribaditi dalle citazioni dei focus group di cui si è scritto in precedenza. Per rispondere a questa richiesta è nata l'idea, in questa fase sotto forma di ipotesi progettuale proposta dalla ricercatrice, di un supporto (laboratorio) a lungo termine all'interno delle scuole che permetta alle docenti di avere un riferimento continuo circa l'educazione alla

lettura e agli aspetti correlati. La scelta della forma del laboratorio più adatta si è diramata in questa fase su tre piani, poi mantenuti, quali la formazione insegnanti, l'accompagnamento in progetti di educazione alla lettura in aula e la creazione di un ambiente digitale di condivisione materiale. Presentiamo ora la struttura del laboratorio nella forma in cui è stata ideata in questa fase preliminare:

- la formazione insegnanti (32 ore) con l'obiettivo di indagare i temi emersi dai focus group (periodo di svolgimento da novembre 2016 e maggio 2017). Una prima scaletta ipotetica si può vedere nella Tabella 13 che rappresenta la linea guida iniziale proposta dalla ricercatrice ai tre Comprensivi al progetto chiarendo la sua flessibilità e modulabilità;

Tabella 13 - Organizzazione iniziale formazione docenti

NUMERO INCONTRO	PERIODO 2016	ARGOMENTO	DURATA (ore)
1	Novembre	Breve storia della letteratura per l'infanzia	4
2	Novembre	Breve storia della letteratura per l'infanzia	3,5
3	Dicembre	Case editrici per ragazzi	3
4	Dicembre	Case editrici per ragazzi	2,5
5	Febbraio	Leggere ad alta voce e organizzazione del momento di lettura in aula	4
6	Febbraio	La costruzione di un percorso di lettura	4
7	Marzo	La ricerca di materiale on-line	4
8	Aprile	Programmazione attività di educazione alla lettura La realizzazione della piattaforma	3
9	Maggio	Programmazione attività di educazione alla lettura La realizzazione della piattaforma; aNobii come biblioteca virtuale di condivisione e confronto	4
Tot: 9			Tot: 32

- i progetti di educazione alla lettura in aula, con inizio in un momento temporale successivo rispetto all'inizio della formazione e da proseguire poi in contemporanea, per la scelta dei quali la ricercatrice ha preparato una guida di domande da proporre ai gruppi di insegnanti (come si può educare alla lettura a scuola? chi sono i destinatari e come coinvolgerli? come si possono formare lettori competenti e motivati? quali possono essere le metodologie e le prospettive?). Il numero di progetti pensato in questa fase è stato di dieci, numero che vedremo ridimensionato successivamente. L'idea alla base era quella di avviare un lavoro condiviso altamente collaborativo con una forte cooperazione tra ricercatrice e docenti

coinvolti, a partire dalla proposta di una progettazione partecipata che iniziasse per ogni progetto dalla redazione di un duplice documento: l'elenco delle risorse a disposizione (temporali, logistiche, economiche, strumentali, professionali, personali) e una scaletta flessibile nei contenuti (obiettivi, target e soggetti coinvolti, durata, svolgimento/metodologia, strumenti, materiale necessario, documentazione, possibili problemi/soluzioni);

- l'ambiente digitale in risposta a un interesse dimostrato dalle insegnanti e a una richiesta diretta del Miur che, attraverso il Piano nazionale Scuola Digitale, chiede alle scuole un'attenzione maggiore verso questo tema nel quale il coinvolgimento delle tecnologie rappresenta solo una parte. L'ambiente digitale è qui stato inteso come luogo di confronto, scambio e co-progettazione di materiali di educazione alla lettura da dove poter attingere suggerimenti e pratiche in un'ottica di integrazione tra hard e soft skills. L'idea alla guida è stata la disponibilità delle insegnanti prima e degli alunni poi, di condividere materiale vario da rendere disponibile per i colleghi e gli alunni dello stesso Comprensivo e di altri anche lontani geograficamente. L'idea è stata quindi di proporre una piattaforma social sull'educazione alla lettura nella quale le insegnanti potessero inserire e attingere materiale di vario genere: consigli di lettura, schede di libri, progetti in potenza, progetti attuati, risultati di progetti, fotografie e video di attività svolte, riflessioni, richieste di supporto.

Questi tre livelli sono andati quindi a formare il supporto 'laboratorio permanente di educazione alla lettura'. L'idea di laboratorio alla base di questa ricerca (De Bartolomeis, 1978; Travaglini, 2009; Frabboni, 2005; Lanfranconi Betti, 2005) si sviluppa a sua volta su tre aree principali: motivazionale, fisica, virtuale, e segue le indicazioni di formazione indicati dalla L.107. In essa vi è un'attenzione posta alla formazione permanente, categoria emergente della ricerca in oggetto. La formazione insegnanti infatti, in linea appunto con la Buona Scuola, è qui intesa in ottica non frammentaria ma permanente come luogo di costruzione di competenza volta a creare una comunità professionale. L'intento è infatti quello di portare, attraverso la formazione e il supporto progettuale prima descritti, un cambiamento innanzitutto nell'atteggiamento delle insegnanti verso l'uso del libro non di testo che vada verso un desiderio di conoscenza e ricerca che parta in primo luogo da loro. L'aspetto fisico riguarda non solo una gestione e un uso adeguati degli spazi presenti all'interno della scuola

ma anche una visione territoriale di più ampio respiro. Lo spazio virtuale corrisponde invece alla piattaforma digitale sull'educazione alla lettura come luogo di scambio di informazioni. Una disamina precisa di questa tripartizione, e un approfondimento sulla scelta del termine 'laboratorio', la si può leggere, come già accennato, nel capitolo 7.

Gli obiettivi e i tre piani di lavoro del progetto hanno tra loro un ponte comune che è quello dell'innovazione intesa come la produzione di un cambiamento in un determinato contesto. Formazione, progettazione e condivisione presuppongono un punto di partenza dal quale prendere le distanze, anche minime, per arrivare a un punto differente e il fine di tale percorso è un mutamento della situazione iniziale che si presuppone essere migliorativo. Nella ricerca in oggetto vi è stato infatti un "meccanismo di produzione del nuovo" (Traverso, 2016, p.37) che ha portato a inquadrare gli obiettivi in un'ottica sempre processuale nella quale le relazioni, come vedremo in seguito, hanno avuto un ruolo chiave. Il cambiamento della realtà infatti è ipotizzato possibile grazie a un'azione di gruppo con la quale si co-progetta con l'obiettivo di mettere in campo un intervento migliorativo teso a un cambiamento. Direttamente collegate a questo presupposto e agli obiettivi ci sono le domande di ricerca che per coerenza progettuale si riferiscono ai tre ambiti di azione della ricerca stessa.

Le domande di ricerca, direttamente collegate agli obiettivi sopra esplicitati, sono le seguenti:

- l'implementazione di un laboratorio permanente di educazione alla lettura può rappresentare una strategia per creare comunità di pratica per la formazione continua degli insegnanti (Piano Formazione dei docenti 2016-19, L. 107 art. 1 comma 124)?
- l'implementazione di un laboratorio permanente di educazione alla lettura può rappresentare un efficace supporto all'agire didattico dell'insegnante?
- attraverso il laboratorio è possibile sviluppare progettazione integrata in ottica di curriculum digitale (educazione alla lettura e educazione alla lettura e scrittura in ambienti digitali)?

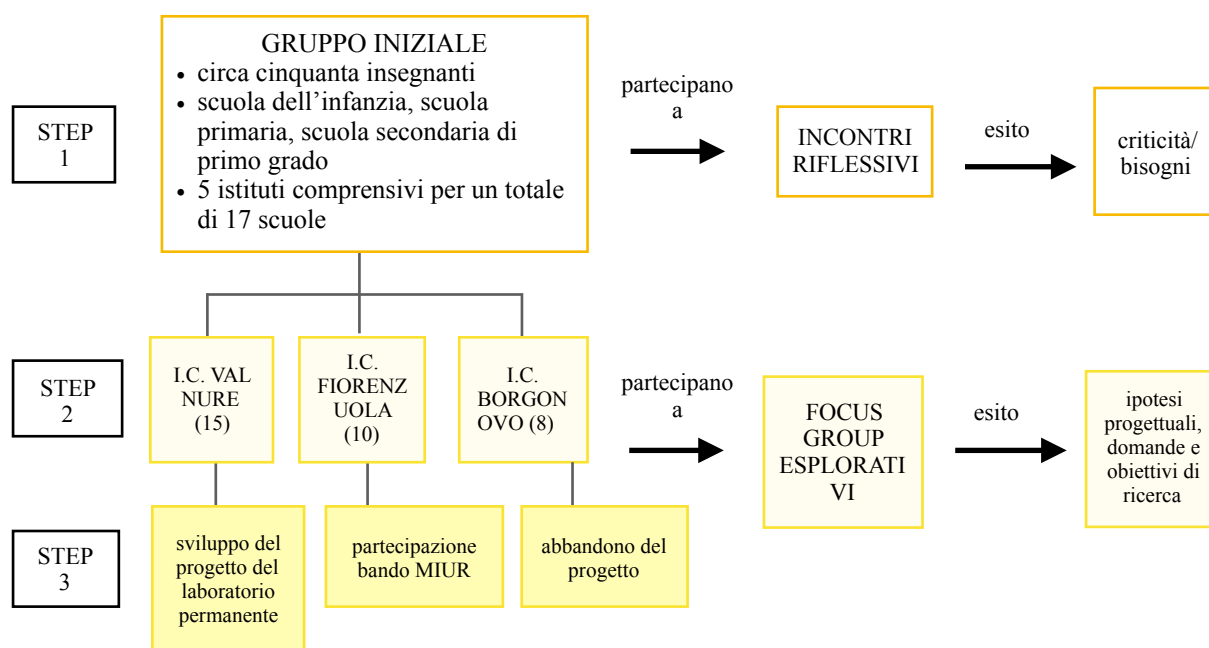
Le domande di ricerca afferiscono alle possibilità potenziali della realizzazione di un laboratorio permanente di educazione alla lettura all'interno dei Comprensivi interessati alla ricerca e avendo come soggetto centrale le insegnanti. Il laboratorio è infatti pensato nell'ottica di fungere da supporto alle insegnanti sui tre fronti citati (la formazione, le attività

in aula e la lettura in ambiente digitale). A partire dall'aspetto formativo, le domande di ricerca si concentrano tutte su una dimensione più pratica che teorica non dimenticando l'importanza della conoscenza. Durante la ricerca è stata sempre attiva l'attenzione riguardo gli obiettivi preposti e rispetto alle domande di ricerca che sono state il punto di osservazione preferenziale nel momento dell'analisi dei dati.

6.2.4 La formazione del gruppo di ricerca

Il gruppo di ricerca formatosi in questa fase e poggiante l'impostazione epistemologica descritta nei precedenti paragrafi, è stato uno degli aspetti principali della R.A. Prendendo a riferimento le fasi temporali dello sviluppo del gruppo descritti da Trombetta e Rosiello (2000, pp.116-119), nella ricerca qui descritta il gruppo formatosi è totalmente di carattere volontario e alla base della partecipazione dei componenti vi è una motivazione comune. Nonostante la volontarietà della partecipazione vi è stato comunque un momento preliminare di informazione e conoscenza avvenuto, come già illustrato, sia a livello informale (incontri stimolo riflessivi), che in modo formale attraverso la partecipazione a focus group a carattere esplorativo. Presentiamo ora la trasformazione del gruppo da iniziale fino alla composizione del gruppo di ricerca, con l'aiuto di una rappresentazione riassuntiva (Figura 16), riprendendo per chiarezza alcuni passaggi già esposti nei precedenti paragrafi.

Figura 16 - Trasformazione del gruppo di ricerca nella fase preliminare della R.A.



Il gruppo iniziale della R.A., agli inizi della fase preliminare qui descritta, era composto da una cinquantina di insegnanti provenienti da sette Istituti Comprensivi differenti di Piacenza e provincia e comprendenti insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Tale gruppo si è costituito con la partecipazione a incontri riflessivi dai quali sono emersi bisogni e criticità (si veda a proposito la Figura 10) che hanno rappresentato una prima

focalizzazione sugli obiettivi futuri. Da questo gruppo iniziale è poi rimasto, su base di auto selezione rispetto a un interesse verso l'argomento educazione alla lettura, un gruppo di insegnanti ridotto, circa venticinque, afferenti a tre Istituti Comprensivi (Val Nure, Fiorenzuola d'Arda, Borgonovo Val Tidone). Nei tre Comprensivi si sono somministrati i focus group esplorativi precedentemente descritti dai quali sono emersi una miglior definizione delle criticità e dei bisogni e la base per le ipotesi progettuali. Da questo gruppo minore tripartito si è nuovamente prodotta un'autoselezione, in questa occasione condivisa con la ricercatrice: il Comprensivo di Borgonovo non è stato compreso nella prosecuzione della R.A., il Comprensivo della Val Nure ha proseguito nel progetto del laboratorio permanente di educazione alla lettura, il Comprensivo di Fiorenzuola ha stabilito, in un incontro partecipato, di proseguire con modalità differenti. Tali modalità si sono trovate nella partecipazione a un bando emesso dal Miur, la scelta è stata guidata dalle principali categorie emerse dal focus esplorativo e cioè la biblioteca e il digitale in affiancamento a un forte interesse di carattere formativo. Per approfondimenti circa questo passaggio si veda il paragrafo 6.7.

Il gruppo partecipante alla R.A. a partire da questo momento, formato quindi da insegnanti dell'Istituto Comprensivo della Val Nure, ha registrato alcune particolari caratteristiche che andiamo ora a descrivere e che saranno utili alla comprensione delle numerose azioni delle fasi successive. "Compito della formazione del gruppo è quello di organizzarlo in maniera tale che funzioni come una squadra; (...) è essenziale che tutti siano tenuti informati dei progressi realizzati dal gruppo" (Trombetta, Rosiello, 2000, pp.117): il gruppo di R.A. ha qui agito proprio come una squadra nella quale a cadenza regolare, e in casi eccezionali, tutti sono stati informati dell'andamento rispetto al piano iniziale insieme stabilito, delle modifiche e del loro relativo progredire e delle valutazioni man mano eseguite. Questo è stato possibile perché a partire dai bisogni emergenti proprio in fase preliminare, sono state definite di comune accordo le mete comuni da raggiungere durante il progetto in risposta alle domande di ricerca di partenza e ai primi obiettivi fattibili e condivisi. Tali mete, una volta stabilite, hanno da subito adottato i caratteri della flessibilità e della sequenzialità per permettere il passo lewiniano della locomozione. La riflessione condivisa tra la ricercatrice e le partecipanti (il gruppo ha avuto una componente esclusivamente femminile) su "il gruppo non può fare un buon lavoro se non si sente competente nel trattare i problemi e se non elabora una propria

cultura” (ivi., pp.118), si è concretizzata, come si è scritto in precedenza, nella richiesta diretta delle insegnanti di avere un training suddiviso in due parti: formativo e didattico-progettuale. Il gruppo formatosi si è sentito, come da loro testimonianza, sempre libero di esprimere bisogni, problemi, idee in un clima di confronto. Anche gli imprevisti e i cambiamenti necessari sono stati discussi in un ridimensionamento dei bisogni ad alto tasso di partecipazione. Gli stessi progetti nelle singole aule, che hanno visto protagoniste docenti singole o in coppia, sono stati oggetto di confronto e discussione di gruppo in numerose occasioni partecipando così al progresso del progetto di ricerca. Infine, per completare le fasi della sequenza dello sviluppo del gruppo, è stato stipulato un contratto formato da: obiettivi, domande di ricerca, tempi di esecuzione con calendario condiviso, modalità di interazione del gruppo, tecniche di indagine, fasi, modalità di valutazione, grado di partecipazione, condivisione risultati. Tale contratto è stato redatto dal il gruppo di ricerca in un unico incontro appositamente effettuato. Il contratto ha permesso a tutti di sentirsi fin dagli inizi partecipi di un progetto comune e di far parte di una squadra di lavoro avente i medesimi obiettivi. Inoltre ha reso evidente e priva di equivoci la possibilità di esprimersi in ogni momento della ricerca anche tramite critiche per giungere comparativamente a un eventuale cambiamento di rotta. Sintetizzando, le fasi della sequenza dello sviluppo del gruppo riprese sono state: fase iniziale di ricerca partecipanti volontari, formazione del gruppo di R.A., precisazione delle mete per il gruppo, training, contratto di ricerca.

Il gruppo, grazie a una gestione organizzata come sopra descritta, in questa fase ha ipotizzato la messa in atto di processi di autovalutazione a intervalli di tempo circa regolari in modo di farli combaciare con alcuni momenti focali: fase di avvio e conclusiva della parte formativa, alcuni incontri con particolari tematiche sempre durante la parte formativa, durante i percorsi singoli nelle aule nei momenti centrali, a ridosso della conclusione dei progetti nelle aule, a conclusione del progetto e durante la discussione per la stesura della sua prosecuzione. Il gruppo ha inoltre espresso il desiderio di voler maturare competenze tali per iniziare a proporre delle attività extracurricolari legati all’ambito di indagine (l’educazione alla lettura a scuola) riferite e proposte all’intero I.C., anche a classi non di competenza diretta. Questa condivisione di idee ha reso da un lato il gruppo molto propositivo, dall’altro consapevole di alcune lacune che spera di colmare nel tempo. Questo primo ma frequente scambio di idee e sentimento di gruppo, ha facilitato l’apertura verso l’esterno del medesimo già a partire dalle

prime azioni: il gruppo, ad esempio, ha deciso fin da subito di rendere l'esperienza progettuale qui esposta aperta anche a coloro che inizialmente non avevano preso parte al progetto in veste di osservatori. Nelle diverse occasioni che si sono presentate il gruppo non ha mai ostacolato la partecipazione di un nuovo membro e anzi lo ha accolto facendo il punto della situazione narrando di volta in volta i passi fatti per arrivare fin lì. Così anche il frequentatore occasionale si è sentito partecipe del progetto per il tempo che lo ha vissuto anche se il suo apporto non è stato attivo e duraturo.

In concreto la conformazione del gruppo stesso e alcune delle sue caratteristiche sono state le seguenti:

- esso ha visto la partecipazione di un numero massimo di 22 insegnanti, di ruolo e non, divisi tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado del Comprensivo della Val Nure;
- alcune docenti partecipanti avevano un basso numero di ore di insegnamento ma hanno comunque sentito la responsabilità educativa del loro ruolo;
- docenti con un numero di ore molto elevato hanno trovato ulteriore tempo;
- le insegnanti erano afferenti a discipline diverse (con la prevalenza di italiano e storia);
- vi è stata la partecipazione attiva della vicaria della dirigente scolastica;
- tutte le insegnanti hanno partecipato volontariamente e non hanno ricevuto crediti e/o attestati per il percorso fatto;
- alle insegnanti si è aggiunta un'animatrice digitale di un altro Comprensivo (Fiorenzuola) come supporto per la parte digitale del progetto;
- sempre in supporto alla parte digitale si sono uniti al gruppo degli esperti di un'azienda operante nel settore che hanno fornito un'importante supporto per gli aspetti riguardanti la piattaforma digitale.

Il gruppo così formatosi, ha visto la sua forma definitiva con il proseguire del progetto vedendo l'abbandono di alcune componenti e l'aggiunta di altre arrivando a una struttura stabile dopo circa due mesi di avvio (agosto 2016). In tutte le fasi della ricerca il gruppo è stato protagonista attivo delle scelte attraverso uno stile collaborativo e una condivisione di intenti che porta a definire il gruppo di lavoro come comunità di pratica cioè un gruppo con una condivisione di pensiero e di attività riguardo a una serie di questioni che lo caratterizzano: una visione euristica del processo educativo, il considerare l'agire quotidiano

un oggetto di indagine su cui intervenire con un pensiero condiviso, effettuare una valutazione comunitaria sulle azioni effettuate (Mortari, 2009, p.95).

6.3 Fase uno: la coprogettazione del “Laboratorio permanente di educazione alla lettura”

6.3.1 Esplorazione del contesto

La fase uno, iniziata nel luglio 2016, ha visto come prima azione la visita alle scuole facenti parte del Comprensivo partecipante alla ricerca. Di ogni singola scuola visitata (Vigolzone, Ponte dell’Olio e Bettola), ciascuna comprendente all’interno dello stesso edificio sia la scuola primaria che secondaria di primo grado, si sono redatte delle schede descrittive strutturate dalla ricercatrice in merito ai bisogni di educazione e innovazione della R.A. e in base ad alcuni elementi emersi dal focus group esplorativo effettuato nel contesto. Le schede sono state poi sintetizzate in un unico documento (Documento A). Esso ha permesso di avere il quadro sulla situazione di partenza per ipotizzare nelle fasi successive le azioni specifiche possibili generatrici di cambiamenti e miglioramenti. La scheda è stata concepita come una griglia di osservazione semistrutturata costituita dai seguenti indicatori:

1. Elenco insegnanti interessati al progetto
2. Presenza di luoghi adibiti alla lettura
3. Collaborazioni con il territorio
4. Attività di formazione effettuate negli ultimi 5 anni
5. Attività di formazione in previsione per il prossimo anno scolastico
6. Progetti di educazione alla lettura svolti negli ultimi anni
7. Abitudine alla pratica ‘momento di lettura’
8. Modalità di raccolta materiale (documentazione)

Le schede indagavano, quindi, vari ambiti: l’aspetto logistico (presenza o meno di luoghi dedicati alla lettura), l’aspetto collaborativo, la proposta formativa. La scheda di sintesi ha messo in evidenza alcuni aspetti relativi alle scuole dove si sarebbe andati a operare e che si possono così riassumere: il territorio ha una carenza di luoghi dedicati alla lettura con, dove vi è la presenza di libri, una selezione di testi scarsa in profondità; solo una scuola collabora attivamente con il territorio; non vi è stata alcuna esperienza formativa dedicata alla lettura, all’educazione alla lettura o alla letteratura per ragazzi negli ultimi cinque anni e, oltre a quello portato avanti con questo progetto di ricerca non ne sono in previsione altri; non sono stati

organizzati dalle scuole progetti nell'ambito; i progetti che vi sono nascono da idee delle singole insegnanti e si identificano soprattutto in momenti di lettura con analisi del testo e assenza di conversazione; non è stato mai raccolto del materiale riferito a progetti sul tema. Una mancanza così chiara di riferimenti logistici di scelta di libri e di nascita di possibili collaborazioni provoca a livello didattico, e si riversa su, un'inadeguata competenza nella selezione dei testi con proposte spesso datate e derivanti non dalla qualità ma dalle possibilità presenti. Inoltre una così lunga assenza formativa e progettuale sul tema provoca una non abitudine non solo al lavorare per progetti ma anche a una dimensione collaborativa e flessibile portando di conseguenza le insegnanti a limitarsi al pensiero di breve periodo sul proprio gruppo classe. Questi aspetti, come abbiamo visto, sono ampiamente confermati dagli esiti del focus group e ricalcano i bisogni emersi. Quindi prima di procedere con il gruppo di lavoro alla ricerca di possibili azioni che potessero portare un cambiamento alla problematica rilevata, si è cercato di interpretare il fenomeno provando a coglierne le cause e le conseguenze derivanti dal contesto nell'ottica per cui il suo stesso verificarsi dipenda anche dalla realtà in cui si espone. Con questa esplorazione si è agito con l'obiettivo di comprendere il quadro generale del contesto che ha portato al manifestarsi di una determinata situazione problematica rispetto al tema educazione alla lettura. Il chiarire alcuni aspetti della realtà educativa in cui si è poi svolta la ricerca è stato un passaggio molto utile per due motivi principali: ha permesso l'ingresso iniziale della ricercatrice nel contesto in cui poi ha operato mettendo le basi di quello che è diventato un rapporto di fiducia e ha permesso alla scuola di osservarsi da un altro punto di vista e di auto-riflettere su delle condizioni, dei modi di agire e di pensare che il tempo aveva fatto dare loro per scontate. L'osservazione del luogo ha quindi permesso di ipotizzare le ragioni alla base dei modi di agire e dei loro scopi legati al tema di indagine. Come teorizzato da Calvani il "valutare più accuratamente la significatività del problema in fase iniziale" (1998, p. 29) permette una migliore qualità della ricerca azione, metodologia scelta proprio in questa fase. Tale valutazione è possibile tramite un'accurata documentazione da redigere, di conseguenza, proprio nella fase iniziale di conoscenza e emersione del problema. I dati rilevati sono stati trasformati e interpretati, in forma narrativa, nel diario di bordo della ricercatrice e hanno costituito la forma di sapere narrativo rispetto alla realtà in cui si è agito.

DATI ANAGRAFICI

DATA VISITA	13 luglio 2016	
CODICE MECCANOGRAFICO	xxx	
Denominazione istituto	ISTITUTO COMPRENSIVO DELLA VAL NURE (scuole di Vigolzone, Ponte dell'Olio, Bettola)	
	Tel.	xxx
	Mail	xxx
Referente	Cognome e nome	xxx
	Qualifica	Insegnante di italiano e storia classe seconda media
	Tel.	xxx
	Mail	xxx

1. POSSIBILI INSEGNANTI INTERESSATI

(elenco di 22)

xxx

2. PRESENZA DI LUOGHI DI LETTURA (BIBLIOTECA COMUNALE, BIBLIOTECA SCOLASTICA, BIBLIOTECHE DI CLASSE, AULA LETTURA)

Sul territorio sono presenti tre biblioteche comunali. Una ampia e ben assortita (Vigolzone), un'altra in fase di avvio e povera di testi sia in quantità che in qualità (Ponte dell'Olio) e infine una piccola ma ben organizzata (Bettola). La biblioteca di Vigolzone è in una struttura apposita vicino alla scuola, è di medie dimensioni e si serve di personale qualificato. Il catalogo, che a un primo sguardo sembra ben assortito e di qualità, è profondo e presenta, nel settore ragazzi, numerose novità editoriali anche di case editrici minori. La biblioteca di Ponte dell'Olio presenta pochi testi e molto datati dando l'impressione di essere frutto di donazioni di privati cittadini e non di acquisti mirati. Si trova negli ex locali di ambulatori di analisi con una disposizione degli spazi inadeguata a una biblioteca (piccole stanze con corridoi di passaggio). La piccola biblioteca di Bettola è molto vicina sia alla scuola, sembra avere una buona organizzazione degli spazi ma orari di apertura molto esigui. L'assortimento è abbastanza profondo ma con pochissimi titoli recenti. Si nota una carenza nelle letture per ragazzi della fascia 10 - 13 anni.

Nessuna scuola appartenente al Comprensivo ha una biblioteca scolastica. Vi sono solo alcuni armadi lungo i corridoi del secondo piano della scuola di Ponte dell'Olio che hanno all'interno vecchi testi per lo più scolastici. Nessuna classe ha una biblioteca di classe strutturata, in alcune aule vi è la presenza di libri ma collocati insieme a materiale didattico di vario genere. Una sola classe è dotata di un ristretto, ma di qualità, scaffale di titoli (quarta elementare, Ponte dell'Olio).

La sola scuola di Bettola ha un'aula che dedica alle attività di lettura. Per lo più esse vengono svolte nelle singole aule.

3. COLLABORAZIONI CON IL TERRITORIO (BIBLIOTECA, ASSOCIAZIONI, COOPERATIVE, ALTRE SCUOLE)

La scuola di Vigolzone (primaria e secondaria di primo grado) collabora da quest'anno scolastico con la nuova biblioteca del paese portando le classi in biblioteca con una duplice funzione: scelta dei libri e partecipazione ad attività. Le insegnanti ne hanno un giudizio positivo e sperano/ipotizzano un aumento di collaborazione durante il prossimo anno scolastico.

4. ATTIVITÀ DI FORMAZIONE EFFETTUATE NEGLI ULTIMI 5 ANNI

Il Comprensivo non ha organizzato negli ultimi 5 anni nessuna attività interna, obbligatoria o meno, di formazione circa l'educazione alla lettura. Le insegnanti singolarmente e in numero molto esiguo si sono recate a formazioni esterne.

5. ATTIVITÀ DI FORMAZIONE IN PREVISIONE PER IL PROSSIMO ANNO SCOLASTICO

Dsa.

6. PROGETTI DI EDUCAZIONE ALLA LETTURA SVOLTI NEGLI ULTIMI ANNI

L'I.C. non ha organizzato progetti dedicati esplicitamente all'educazione alla lettura. Si possono considerare però tali, con le dovute precauzioni, l'insieme delle uscite delle classi di Vigolzone alla biblioteca comunale e alcune attività nelle singole aule. Le iniziative non sono mai partite dalla scuola ma sempre da singole classi e, per ora, sembra assomigliare soprattutto a momenti di lettura minimamente organizzati

7. ABITUDINE A MOMENTI DI LETTURA

Il momento di lettura pare essere già una pratica comune a conferma di quanto emerso dal focus group. Essi, in questo momento della ricerca, sembrano essere non organizzati e poco chiari con una scelta di testi che deriva spesso da imposizioni dell'insegnante. Inoltre i testi letti non si riferiscono quasi mai a anni recenti ma fanno parte di un panorama datato. Vi è la presenza di schede di lettura e rare forme di dialogo critico sul libro letto.

8. MODALITÀ DI RACCOLTA MATERIALE

Assente

6.3.2 La somministrazione del questionario in entrata e dati emersi

Il questionario, costruito sugli esiti del focus group iniziale esplorativo e somministrato alle insegnanti facenti parte del gruppo di ricerca, aveva una struttura a imbuto, dal generale al particolare, e ha indagato cinque dimensioni: anagrafica - profilo lettore, formazione, conoscenza letteratura per l'infanzia, frequenza di utilizzo del libro non di testo nell'attività didattica e la percezione riguardo l'integrazione ICT nella didattica attraverso un possibile uso di una piattaforma online. Il questionario comprendeva domande di tipologia multipla ed è stato inviato alle insegnanti tramite mail con un richiamo, tramite la medesima modalità, alla sua compilazione prima dell'inizio dell'anno scolastico. Somministrato a 22 insegnanti, ha ottenuto un riscontro molto positivo nella sua compilazione in quanto tutte le insegnanti lo hanno compilato e 20 di esse nell'arco di un periodo breve di tempo. Nessuna di loro ha posto domande sulla compilazione e in un'occasione successiva tutte hanno dichiarato di non aver avuto difficoltà nella comprensione delle domande. Gli esiti di questa prima somministrazione in entrata sono stati numerosi e molto significativi per il procedere della ricerca soprattutto, in questa fase, per la stesura del progetto e, nella fase finale, come confronto con i dati emersi dal medesimo questionario somministrato in uscita. Ecco di seguito alcune considerazioni ricavate dai dati emersi utili alla comprensione del procedere del progetto e significativi per un confronto (minimo)¹ con i dati in uscita con, per alcuni di essi, i grafici di riferimento per capirne meglio la base quantitativa:

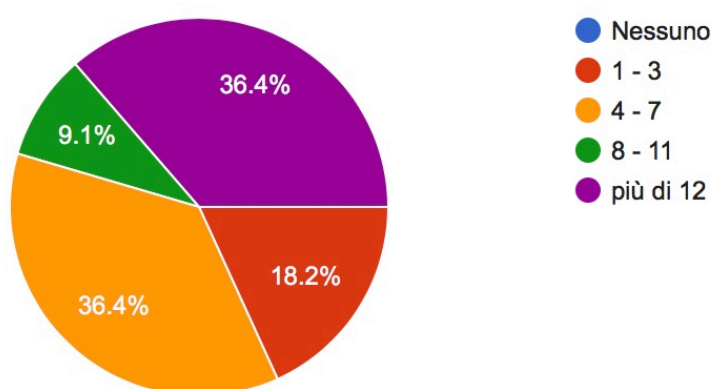
- all'interno della dimensione riguardante gli aspetti personali e le abitudini di lettura, è stato rilevato il dato relativo al numero di libri letti nell'ultimo anno. Questo sia per avere un'idea generica della tipologia di lettori che si avevano di fronte (lettori forti o lettori deboli) rispetto all'intenzione di proporre numerose letture durante il progetto, sia per poter fare un confronto con la stessa domanda in uscita ipotizzando un incremento nel numero di libri. Rispetto alle statistiche nazionali i dati sembrano essere confortanti (per dati indagine Istat vedere approfondimento nel paragrafo 1.3.1) in quanto la percentuale di insegnanti (36,4%, cioè 8 su 22) che legge più di 12 libri l'anno, quindi una media di almeno uno al

¹ L'ipotesi iniziale di portare a termine un confronto fra i dati del questionario in entrata e in uscita, non si è rivelata perseguibile in quanto il questionario in uscita è stato compilato da un numero non utile di partecipanti per permettere un confronto significativo. La situazione verrà illustrata nel dettaglio nel paragrafo dedicato all'ultima fase della ricerca.

mese, è rilevante. La medesima percentuale la troviamo tra coloro che leggono da 4 a 7 libri l'anno con un salto, non giustificato, nel numero di letture da 8 a 11. In questa fascia infatti il numero di lettrici si abbassa notevolmente (2), questo dato non trova una risposta nel questionario ma si può spiegare legandolo alla composizione del gruppo rispondente. Infatti le insegnanti rispondenti al questionario sono sia persone già interessate all'argomento educazione alla lettura, con una passione per la lettura coltivata anche nel tempo libero, sia in un certo numero persone curiose verso un argomento nuovo nel quale vedono potenzialità ma al quale non si sono mai avvicinate in modo abitudinario al di fuori delle richieste curricolari. Questa considerazione potrebbe spiegare un collegamento tra un alto numero di lettrici forti e un alto numero di coloro che, data la professione svolta, leggono "per lavoro" (in entrambi i casi il 36,4%). Dal grafico inoltre risulta che tutte hanno letto almeno un libro nell'ultimo anno. I dati qui presentati parrebbero confortanti se confrontati con l'indagine Istat già citata ma se pensiamo al target a cui la domanda è stata rivolta in realtà ci si rende conto del contrario. Se la scuola è uno dei pochi ambienti dove l'abitudine alla lettura può essere conosciuta e coltivata, un numero di libri letti dalle insegnanti come quello risultante dal grafico sottostante non pare più così positivo (Grafico 1);

Grafico 1 - Numero di libri letti all'anno (domanda chiusa)

22 responses



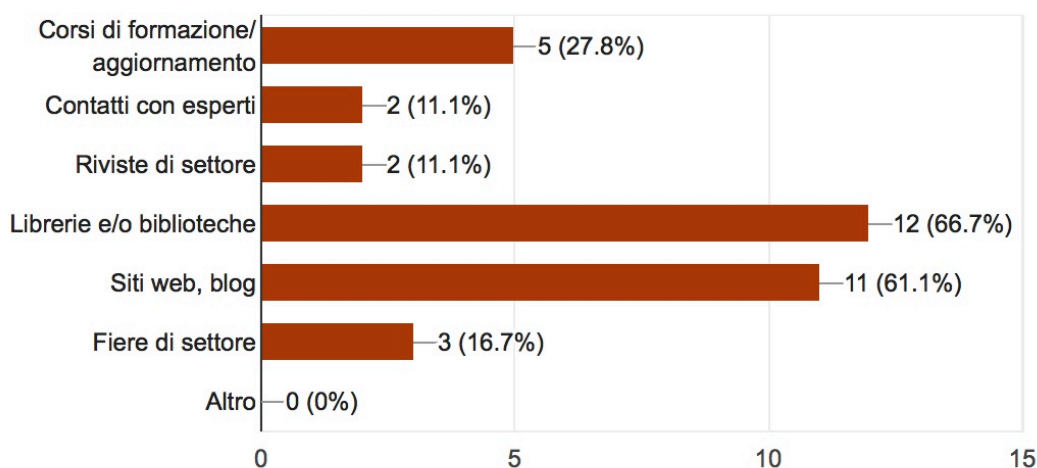
- il numero di libri letti e il possesso di un e-reader per la metà delle partecipanti, non è sintomo di partecipazione attiva a comunità di lettori online in quanto solo 1 su 22 dichiara di prenderne parte. Questa abitudine legata a una particolare modalità di lettura e di partecipazione alla comunità dei lettori è significativa rispetto agli obiettivi che si possono

porre in riferimento alla realizzazione, implementazione e gestione della piattaforma digitale ipotizzata in stesura di progetto. Il dato denota infatti che, tranne una, nessuna di loro è pratica di ambienti di tale natura e, quindi, che prima di passare alla parte realizzativa e di progettazione della piattaforma ipotizzata è necessario introdurre il tema portando anche esempi di piattaforme esistenti;

- la dimensione riferita invece alla formazione ha riportato alcuni dati interessanti rispetto l'abitudine alla frequenza a corsi di aggiornamento sull'argomento educazione alla lettura e/o letteratura per l'infanzia. La maggior parte delle partecipanti (76,2%) ha dichiarato di non recarsi mai a corsi di aggiornamento sul tema, un numero basso (5) ha invece dichiarato di parteciparvi 1-2 volte l'anno, nessuna un numero di volte superiore. Una tale risposta tende a confermare la presenza ipotizzata di un certo numero di insegnanti non abituate alla lettura e a attività inerenti a essa, numero in linea con il numero di insegnanti che leggono meno di 8 libri l'anno. Nonostante una mancata partecipazione a attività formative e a corsi di aggiornamento, le insegnanti dichiarano per la maggior parte (81,8%, corrispondente a 18 su 22) di aggiornarsi circa le novità editoriali per ragazzi. Coloro che si aggiornano, come risulta dal Grafico 2, usano in particolare due strumenti: le librerie e/o le biblioteche (12 risposte) e internet con la consultazione di siti web e/o blog (11 risposte). Questi dati fanno riflettere soprattutto alla luce della mancanza sul territorio di librerie e biblioteche come emerso dalla schede esplorative compilate e illustrate in precedenza, e

Grafico 2 - Strumenti usati per l'aggiornamento in ambito educazione alla lettura (domanda chiusa a risposta multipla)

18 responses



portano a dedurre che le insegnanti prima si servano della consultazione on-line per recarsi

poi nel luogo di acquisto o prestito fisico più comodo. Per poche di loro altri strumenti di aggiornamento sono rappresentati dalle fiere di settore, dalle riviste specializzate e da contatti con esperti. Il dato riferito alle fiere di settore (3 lo usano come strumento di aggiornamento su 22) fa riflettere in quanto a una precedente domanda specifica sulla frequentazione di ambienti simili (Con che frequenza si reca a eventi di settore come fiere o mostre dedicati all'educazione alla lettura e/o alla letteratura per l'infanzia?) il numero che aveva dichiarato di prendervi parte era superiore: 5 su 22 rispondenti aveva infatti risposto di prendervi parte 1-2 volte l'anno (la restante parte del gruppo nemmeno una volta). Una considerazione a queste risposte che paiono in contrasto può essere la mancata sovrapposizione di significato e di intenti tra aggiornamento e partecipazione a fiere specializzate non vedendo in quest'ultime occasione per aumentare la propria conoscenza nell'ambito². Ultima considerazione sul Grafico 3 è il dato relativo ai corsi di aggiornamento: 5 su 22 dichiarano di usare questa modalità come strumento per rimanere aggiornati e questo esito conferma la risposta circa la partecipazione a corsi di formazione precedentemente commentati;

- la dimensione riguardante la conoscenza della letteratura per ragazzi ha voluto sondare un territorio prettamente teorico per avere nell'immediato informazioni sulle quali costruire il contenuto delle lezioni formative. La domanda aperta circa la conoscenza di case editrici per ragazzi era così formulata: saprebbe elencare da 1 a 5 case editrici (anche o solo) per ragazzi? (può elencarne anche più di 5 per un massimo di 10). Tutte le insegnanti hanno saputo rispondere con almeno 2 riferimenti editoriali a questa domanda, fino a un massimo di 10. Tra le risposte si è rilevata però una certa confusione tra editori e collane in quanto, ad esempio, 5 di loro hanno indicato "Il battello a vapore"³ come casa editrice. Inoltre la presenza sparsa nelle risposte di editori come Piccoli, De Agostini, Zanichelli, Mondadori Scuola, Edizioni del Borgo, Il Capitello, Erickson, Raffaello, Tredieci e Les Monnier, fa riflettere su come molte delle insegnanti abbiano come riferimento anche, e in alcuni casi soprattutto, l'editoria scolastica. Oltre ai grandi gruppi editoriali (Mondadori in particolare), emergono nelle risposte con una frequenza maggiore rispetto ad altre case editrici Salani,

² A partire da questo dato si è ritenuto opportuno, nel corso della R.A., di proporre alle insegnanti di partecipare insieme a un evento di settore di modo da vederne insieme le potenzialità. Ciò anche perchè negli ultimi anni gli eventi sul tema oggetto della ricerca, hanno presentato calendari sempre più ricchi di proposte formative.

³ Nota collana di libri per ragazzi della casa editrice Piemme, molto diffusa, suddivisa per età.

Adelphi e Feltrinelli Kids. Questo deriva, si crede, da alcuni consigli di lettura proposti dalla ricercatrice al gruppo di ricerca durante un incontro precedente la somministrazione del questionario che presentava, appunto, libri editi dagli editori citati. Probabilmente quindi queste risposte sono state, involontariamente, influenzate. Da questi dati si deriva una conoscenza vaga, poco approfondita e poco ordinata del panorama editoriale per ragazzi; a fianco a essa compare da parte di alcune una conoscenza più specifica con risposte che denotano una conoscenza più approfondita data da interessi e gusti personali (Orecchio acerbo, Kite, Editoriale Scienza, Il castoro, Coccole e caccole);

- sempre riferita a questa dimensione si sono dimostrate molto interessanti le risposte alle domande libere circa il significato di albo illustrato e la qualità dei libri per ragazzi. Come

Tabella 14 - Significato attribuito al termine "albo illustrato" (domanda aperta)

Libro illustrato (5)
Significa libro con le figure (3)
Libro con immagini
Libro cartonato costituito da immagini e parole
Libro con tante illustrazioni
Libro fatto di immagini
Testo con immagini
Figure e testo
Con "albo illustrato" si intende un libro composto principalmente di immagini con una storia di poche parole.
Testo illustrato per bambini/ragazzi
Libri che raccontano soprattutto attraverso le immagini.
Libro ad immagini con pagine cartonate
Non so, forse una raccolta di fumetti?
Libro in cui la storia viene raccontata attraverso immagini

si legge dalla Tabella 14 che riportiamo come sintesi delle risposte date, viene confermato quanto emerso durante il focus iniziale e cioè la presenza di una carenza nel linguaggio appropriato che si accompagna a una confusione circa non solo le case editrici, come commentato in precedenza, ma anche circa le diverse tipologie di libri presenti nel panorama letterario per ragazzi, in questo caso la tipologia albo illustrato. Tutte le

insegnanti, tranne una, collegano correttamente l'albo illustrato alla presenza di figure/immagini all'interno del libro usando questi due termini come sinonimi (da notare come nessuna indichi la presenza di illustrazioni, probabilmente intesa come compresa nei due termini utilizzati); nessuna indica caratteristiche particolari né fisiche (ad esempio riferite alla copertina) né di contenuto né di età (nonostante 19 su 22 dichiarino alla domanda successiva come l'albo illustrato possa essere letto a tutte le età). In un solo caso si fa riferimento alla composizione fisica interna indicando la presenza di pagine cartonate⁴, in un caso si indica dubbiosamente il fumetto e in sole due risposte viene dato risalto alla storia raccontata. Risposte di tale natura evidenziano una confusione circa il significato di questo particolare tipo di libro che ha delle caratteristiche sue proprie specifiche, nonché una storia iconografica e linguistica di alta rilevanza culturale. La domanda è stata posta, oltre come indicato per verificare un certo tipo di livello di conoscenza specifico riguardo una delle tipologie di libro per bambini e ragazzi maggiormente presente sul mercato editoriale, per stabilire come poter presentare e leggere l'albo illustrato nell'eventuale utilizzo in aula. Infatti le risposte hanno condotto la ricercatrice a effettuare una selezione accurata di albi da presentare innanzitutto alle insegnanti all'inizio degli incontri di formazione, e di pensare, per chi fosse stato liberamente interessato, ad un percorso da portare in aula. Gli albi illustrati sono stati così i protagonisti di tre degli otto progetti di educazione alla lettura nella aule con un target trasversale. La domanda relativa invece ai criteri per definire un libro di qualità ("Che caratteristiche deve avere un libro per ragazzi per essere considerato di qualità?"), alla quale hanno risposto 17 insegnanti ha rilevato risposte varie riferite a vari aspetti del libro e della lettura. In base alle risposte ottenute alla domanda aperta, la qualità di un libro per ragazzi secondo il parere delle insegnanti si può misurare dal contenuto (storia universale, adatto all'età, veicolo di insegnamento, tratti in comune con la vita reale e con le passioni, portatore di valori positivi, morali e educativi, avvincente, accattivante, coinvolgente, intrigante, allettante, motivante, contemporaneo), dal linguaggio utilizzato (adeguato, ben scritto, presenza di parole non conosciute, non troppo arcaico o complesso, non piatto, curato, comprensibile, chiaro), dalle caratteristiche fisiche (illustrato), dalle componenti emotive (accompagnare in una ricerca di senso,

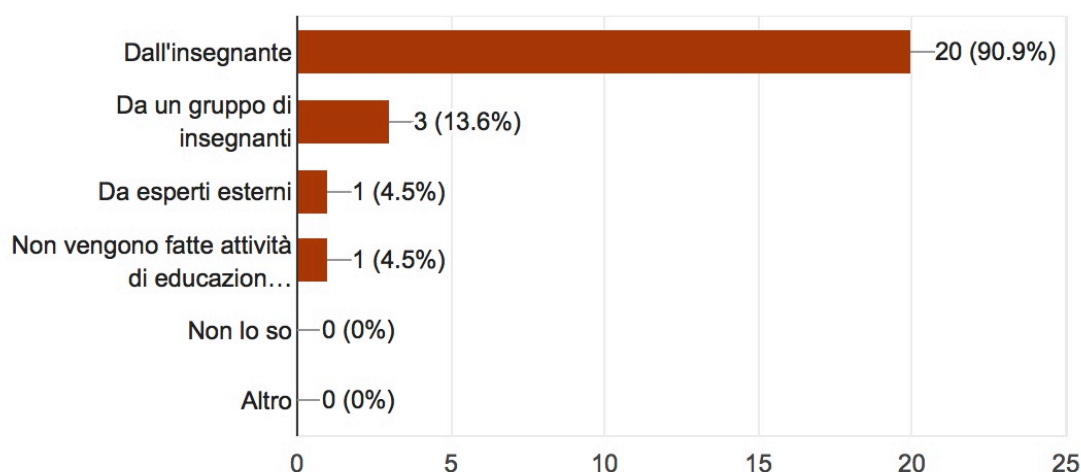
⁴ Risposta, volendo dare un giudizio di vero/falso, non corretta in quanto non è una delle caratteristiche dell'albo illustrato.

spingere a guardarsi dentro e a scoprire qualcosa di nuovo, emozionare, far pensare, offrire spunti di riflessione anche diversi da quelli di chi legge, aiutare la fantasia). Inoltre un libro di qualità “deve permettere al lettore di immedesimarsi nei personaggi” e “invogliare alla lettura”. Queste risposte, che possono essere tutte considerate corrette, hanno ipotizzato un approfondimento del significato di qualità nel corso della formazione per approfondire tutti gli aspetti toccati. Nel corso delle lezioni di formazione, a partire dalla visione e presentazione di numerosi libri⁵;

- la quarta dimensione ha indagato la frequenza dell'uso del libro non di testo nell'attività didattica-curricolare. Dalle risposte si è rilevata, come si legge nel Grafico 3, una mancanza di cooperazione progettuale nell'ambito educazione alla lettura, dato probabilmente riferibile all'abitudine a un metodo di lavoro individuale. In un caso è indicato

Grafico 3 - Input delle attività di educazione alla lettura (domanda a risposta multipla)

22 responses



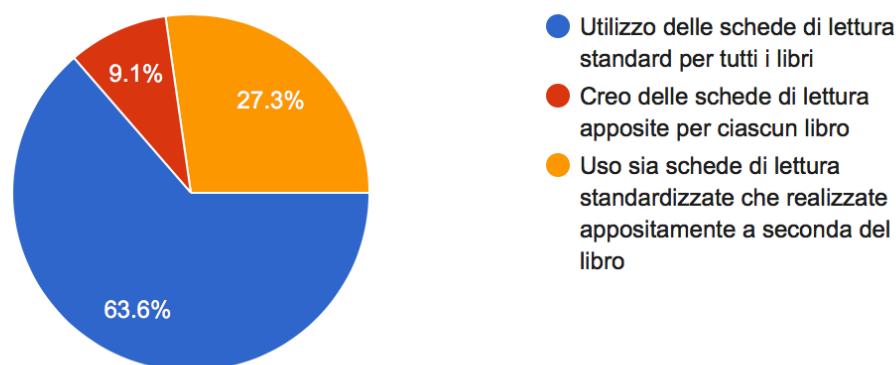
l'affidamento a un esperto esterno, non sono state indicate altre modalità oltre a quelle proposte, in un caso non vengono fatte attività di educazione alla lettura. Vi sono, tra le 20 insegnanti che conducono attività ideate individualmente, solo 3 che agiscono anche in modo collaborativo. Si decide quindi, negli incontri di formazione relativi alla progettazione, di insistere sull'approccio cooperativo nel tentativo di fare rete prima

⁵ Negli incontri formativi si è poi, infatti, proceduto a porre tra loro confronti per fare emergere, attraverso una discussione di gruppo e una moderazione elevata da parte dell'esperta esterna, quei tratti idonei alla definizione di qualità.

internamente alla scuola, poi esternamente, per rendere i lettori il più possibile aperti a confronti e esperienze, e le insegnanti a esplorare altri contesti e modi di lavoro. In quest'ottica si stabilisce di investire tempo sulla spiegazione dettagliata di una documentazione necessaria che possa essere sia memoria personale, che storia scolastica e passaggio di testimone. Se nelle aule di 21 insegnanti su 22 si attuano progetti di educazione alla lettura, questo dato va confrontato con quelli risultanti dal quesito sul numero di libri letti all'anno insieme agli alunni. Solo il 77,3% delle insegnanti dichiara di leggere annualmente insieme agli alunni da 1 a 4 libri, il 18,2 % dichiara di non leggerne nessuno. Il confronto fra gli esiti delle due domande ricade sull'evidente assenza, in alcune attività di educazione alla lettura, di libri letti facendo risaltare una contraddizione metodologica. Le risposte intermedie (da 5 a 8, da 8 a 11 libri) non hanno ricevuto risposte numericamente significative in quanto solo un'insegnante dichiara di leggere da 8 a 11 libri, risposta che fa supporre o un errore nella comprensione della domanda e/o una stesura mal posta della stessa. Tra coloro che leggono e fanno leggere libri agli studenti (20 su 22 insegnanti), più della metà consegna schede di lettura (65%) di cui il 55% non per tutti i libri. Le schede consegnate sono per il 63,6% standardizzate, per il 9,1% appositamente costruite a seconda del libro, per il 27,3% miste tra le due modalità (Grafico 4). L'abitudine

Grafico 4 - Costruzione delle schede di lettura (domanda chiusa)

11 responses

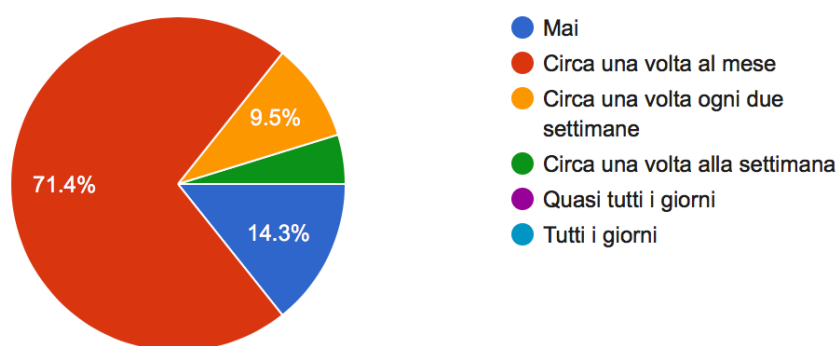


alla consegna di schede di lettura, soprattutto se standardizzate, emersa in modo così netto dal questionario, è stata poi oggetto di discussione con le insegnanti alla ricerca di una modalità meno chiusa e più libera di monitoraggio della comprensione del testo anche in

riferimento agli ostacoli didattici e metodologici a un corretto invito alla lettura presentati nel paragrafo 2.5.1. Ultimo dato di questa dimensione che ha portato ulteriori conferme da quanto emerso dal focus e che ha guidato la stesura del progetto, è stato quello relativo alla periodicità nei libri consigliati. Su 21 insegnanti che hanno risposto alla domanda circa la frequenza con la quale consigliano ai loro alunni dei libri, il 71,4% ha risposto che ciò avviene una volta al mese. Essendo in ambito scolastico e avendo un'alta presenza di insegnanti di italiano, questa percentuale non può che essere considerata bassa, a maggior ragione quando 3 di loro rispondono di non consigliarne nemmeno uno (Grafico 5). Per

Grafico 5 - Frequenza con la quale le insegnanti consigliano i libri agli alunni (domanda chiusa)

21 responses



portare i giovani lettori verso un comportamento abitudinario alla lettura che parta, anche, dal contesto scolastico, questo atteggiamento va guidato verso una presenza più costante di libri consigliati rispetto ai dati emersi. Il consigliare libri in aula, infatti, significa farli vedere agli alunni, presentarglieli, parlarne con loro, scambiarsi opinioni, fare collegamenti con altre letture, tutti presupposti per crescere lettori motivati. Da questi dati quindi il progetto è stato dimensionato con il proposito di colmare le lacune conoscitive emerse e di porre aggiustamenti metodologici;

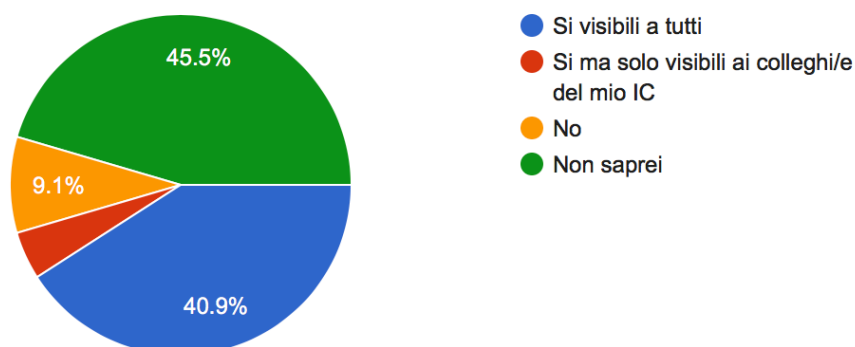
- l'ultima dimensione indagata si riferiva alla percezione dell'integrazione ICT nella didattica e all'uso/realizzazione della piattaforma online con condivisione di materiale di educazione alla lettura. Un alto numero di insegnanti (18 su 22) dichiara un interesse elevato circa l'avere a disposizione una piattaforma digitale tematica con diverse considerazioni circa la sua utilità. La domanda chiusa a risposta multipla "Per cosa ritiene

essere maggiormente utile avere a disposizione una piattaforma online di educazione alla lettura da cui attingere e in cui inserire materiale didattico e non?” alla quale hanno risposto 21 insegnanti, ha suscitato risposte distribuite su più possibilità tra quelle proposte:

- 71,4% delle rispondenti dichiara utile la piattaforma per ottenere rapidamente consigli di lettura e il 52,4% per reperire bibliografie, dati che riconfermano l'esigenza già rilevata e direttamente espressa di aggiornamento circa le uscite editoriali per ragazzi;
- il 66,7% delle rispondenti per chiedere supporto nella realizzazione di progetti di lettura, stessa percentuale per ricevere informazioni circa tematiche specifiche, il 28,6% per avere a disposizione progetti già pronti mettendo in evidenza una mancanza di competenze in fase progettuale anche quando essa interessa aspetti didattici;
- l'utilità di poter avere uno scambio di opinioni con i colleghi interessa il 57,1% delle insegnanti, dato che sembra essere in contrasto con quello emerso dal Grafico 6 che commenteremo tra poco;
- il 19% (4 su 22) vede utile poter condividere idee e progetti che non possono essere realizzati nella scuola di appartenenza ma che altrove possono prendere forma. Ancora una volta questo dato conferma una mancata abitudine alla collaborazione e al confronto sia interno che di rete, oltre a una visione limitata al proprio lavoro individuale. Alla luce di questo esito ripetuto si è stabilita come prima azione cooperativa del gruppo un'attività di ricerca di esempi di attività di educazione alla lettura interrogando innanzitutto le colleghe, poi il territorio circostante e infine l'ambito nazionale per avere un portfolio di buone pratiche e per iniziare a lavorare in modo partecipato;
- la creazione di gruppi di lettura virtuali e l'inserimento di bibliografie si sono dimostrati esiti non utili per le insegnanti. Se il 52,4% (11 su 21) ha dichiarato utile poter reperire bibliografie, solo 2 vedono il medesimo riscontro nell'inserirle a ulteriore conferma di quanto scritto in precedenza. La creazione di gruppi virtuali risulta interessante per 3 insegnanti, dato in linea con la mancata partecipazione delle rispondenti a gruppi di lettura di tale natura dei quali, quindi, non hanno i riferimenti per valutarne le potenzialità;
- infine significativi, soprattutto se confrontati con quanto emerso dal focus group specifico sul digitale che si analizzerà in seguito e con gli esiti appena descritti, i dati presentati nel Grafico 6 che mettono in evidenza come il gruppo insegnanti si divida circa a metà sulla

Grafico 6 - Visibilità del materiale da inserire sulla piattaforma digitale (domanda chiusa)

22 responses



possibilità di inserire e condividere materiale visibile sulla piattaforma: 10 insegnanti su 22 rispondono che non saprebbero come comportarsi dimostrando quindi delle perplessità riguardanti la possibilità di condividere del materiale in maniera visibile a un gruppo più o meno conosciuto, 9 invece dichiarano che inserirebbero materiale e lo renderebbero visibile a tutti, 1 insegnante limiterebbe la condivisione al proprio Comprensivo di appartenenza, mentre 2 insegnanti non inserirebbero materiale condivisibile. Un tale risultato pare significativo nel rispecchiare una situazione di incertezza e poca conoscenza delle potenzialità di uno strumento di condivisione. Se infatti 12 insegnanti su 22 (il 57,1%) rileva come utilità la possibilità di un confronto fra colleghi, questo numero non trova adeguato riscontro nel grafico appena commentato dove prevale un atteggiamento dubbioso e di non apertura. Risposte varie quindi con una suddivisione tra apertura e incertezza che è stata tenuta in considerazione nei passaggi successivi del progetto.

6.3.3 Coprogettazione con le partecipanti

I dati emersi dal focus group iniziale esplorativo e quelli emersi dal questionario, sono stati fondamentali per riprendere in mano il progetto di laboratorio permanente di educazione alla lettura e rimodularlo, insieme al gruppo di ricerca, nei contenuti. A partire quindi dalla proposta progettuale redatta nella fase preliminare dalla ricercatrice, con il gruppo di ricerca si è rivisto nel mese di luglio 2016, in due incontri dedicati, il progetto di laboratorio permanente di educazione alla lettura. Sulla base dei dati emersi dai focus group e dal questionario, il progetto si è costituito in una forma bipartita che ha riguardato da un lato la formazione docenti e dall'altro lato gli interventi nelle aule. La formazione è stata confermata per un monte ore elevato (32) da effettuare nell'arco dell'anno scolastico su argomenti legati all'educazione alla lettura e discussi insieme alle docenti. La formazione è stata fin dagli inizi strutturata in ottica permanente, seguendo gli obiettivi e le domande di ricerca, ipotizzandone quindi una continuità nel tempo verso una soluzione di autoformazione possibile solo con le competenze adeguate. A fianco della formazione si è proposta la possibilità di avere un supporto a vari livelli nella realizzazione di progetti di educazione alla lettura nelle singole aule e in approccio condiviso. Su un binario parallelo rispetto a questi due piani di lavoro, si è inserita la dimensione digitale al quale la scuola si è dimostrata interessata soprattutto in risposta a richieste ministeriali. La dimensione digitale è stata confermata nella forma di una piattaforma online di condivisione materiale, implementata attraverso prodotti costruiti sia durante la formazione che nei progetti singoli. In questa fase si evidenzia un importante lavoro di cooperazione con come finalità la redazione di un progetto condiviso negli obiettivi, nella struttura e nelle modalità. Questo ha comportato il raggiungimento di alcuni compromessi in fase decisionale soprattutto riguardanti due aspetti: l'inserimento di argomenti teorici nelle lezioni di formazione e il numero di progetti da svolgere nelle singole aule. Prima di arrivare alla discussione riguardo il procedere pratico nella realizzazione di progetti di educazione alla lettura, si è ritenuto opportuno proporre la presentazione di un generale quadro storico sulla letteratura per ragazzi e sulla lettura a scuola. Inoltre, a seguito dell'analisi dati effettuata nella fase precedente e agli esiti del questionario, si è ritenuto opportuno soffermarsi anche su alcuni importanti casi editoriali e sul significato di progettare. La formazione ipotizzata esclusivamente su un piano pratico avrebbe perso la consistenza teorica necessaria per un lavoro autoformativo nel lungo periodo e si sarebbe risolta con molta probabilità con una gestione da parte dell'esperto esterno delle varie fasi caratterizzanti un progetto (ideazione,

realizzazione e conduzione, supporto, documentazione). L'aver a disposizione invece basi teoriche su cui fondare l'agire pratico, in un continuo dialogo tra questi due aspetti, è la base per la realizzazione di progetti di qualità, la responsabilizzazione delle insegnanti, l'autocorrezione nel caso di errori e una visione nel lungo periodo. La consapevolezza di un'esigenza di aumento di conoscenza riguardo il tema ha portato il gruppo di ricerca a stabilire un numero di ore apposito riferito agli aspetti teorici chiedendo alla ricercatrice la consegna di materiale di studio e bibliografie specifiche. Importante sottolineare come gli incontri di formazione siano stati organizzati, già in questa fase ideativa, in momenti extrascolastici caricando in questo modo di ore di lavoro aggiuntive le insegnanti. Non è stato infatti possibile trovare un momento continuativo rispetto all'orario scolastico in quanto le insegnanti provenivano, come già specificato, da tre scuole diverse, seppur appartenenti al medesimo Comprensivo, e di diverso grado scolastico, primaria e secondaria di primo grado, quindi con orari e rientri differenti. Per permettere quindi a tutte di poter partecipare alla formazione senza rinunciare ad altri impegni scolastici, è stato stabilito in questa fase un calendario con validità annuale di modo da permettere a tutte l'organizzazione dei tempi e degli spostamenti. Evidenziare questo aspetto è importante soprattutto alla luce del fatto che la maggior parte delle lezioni di formazione si sono tenute di sabato mattina, giorno della settimana che tutte le partecipanti avevano libero, oppure il venerdì nel tardo pomeriggio. Una partecipazione intensa con richiesta di spostamenti specifici in orari e giorni extra e senza un accreditamento ha testimoniato l'elevato interesse da parte delle insegnanti e ha stimolato un impegno costante e intenso. La calendarizzazione di giorni e orari prevista in questa fase è stata rispettata durante tutto il tempo della ricerca con la richiesta, in alcune lezioni, di un prolungamento dell'orario per approfondire alcuni argomenti. Dato il monte ore elevato è stato necessario iniziare la formazione già dai mesi appena successivi all'approvazione del progetto da parte del collegio docenti (presentato e approvato nel mese di settembre 2016), questa necessità nasceva anche dalla volontà condivisa in questa fase di progettazione di distribuire gli incontri nel tempo con appuntamenti mensili o bimensili che lasciassero scoperti alcuni mesi già noti come eccessivamente carichi di impegni. Quindi si è dovuta iniziare la formazione nel mese di novembre e questo ha richiesto alla ricercatrice di impegnare i mesi di settembre e ottobre alla preparazione degli incontri. Se il calendario è stato rispettato, la scaletta degli argomenti ha subito diversi cambiamenti nel corso della ricerca che hanno seguito le richieste sempre più specifiche delle insegnanti verso un tentativo di chiarificazione dei dubbi man mano emersi. Un procedere sempre più in profondità e un

approccio cooperativo basato sul dialogo, hanno fatto in modo di potersi soffermare più a lungo su alcuni aspetti (ad esempio come si progetta un'attività di educazione alla lettura), di aggiungerne di nuovi emersi da richieste espresse nel corso della ricerca (ad esempio chiarimenti circa l'uso e la compilazione del diario del lettore), di valutare senza richieste dirette aspetti non chiari (ad esempio la compilazione e l'uso del diario di bordo come strumento narrativo), di spostare nel tempo argomenti che necessitavano di essere affrontati con tempi differenti rispetto a quelli stabiliti (ad esempio gli aspetti progettuali). La scaletta della formazione, a differenza di quella iniziale (Tabella 13), si è configurata come rappresentato nella Tabella 15.

Tabella 15 - Calendario formazione docenti

NUMERO INCONTRO	PERIODO a.a. 2016-17	ARGOMENTO	DURATA (ore)
1	Novembre	Breve storia della letteratura per l'infanzia	4
2	Novembre	Breve storia della letteratura per l'infanzia Case editrici per ragazzi	3,5
3	Dicembre	Progettare un laboratorio di educazione alla lettura Il diario del lettore	3
4	Dicembre	Organizzazione del momento di lettura Case editrici per ragazzi	2,5+1
5	Febbraio	La gestione del tempo Il diario di bordo	4
6	Febbraio	Progettare un laboratorio di educazione alla lettura Focus sugli albi illustrati La ricerca di materiale	4+1
7	Marzo	La ricerca di materiale on-line La realizzazione della piattaforma	4
8	Aprile	La realizzazione della piattaforma; aNobii come biblioteca virtuale di condivisione e confronto	3
9	Maggio	Programmazione attività di educazione alla lettura Risposte a dubbi	4+1
Tot: 9			Tot: 32+3

Durante la stesura del progetto è stata inoltre accettata dal gruppo di ricerca la proposta della ricercatrice di iniziare ogni incontro di formazione con un consiglio di lettura e con la lettura di un estratto di un libro consigliato, e di terminare l'incontro con la raccolta di domande, dubbi, perplessità da parte delle insegnanti circa quanto ascoltato durante la lezione. Le riflessioni venivano inviate via mail alla ricercatrice nei giorni successivi all'incontro e le risposte venivano date oralmente a tutto il gruppo durante l'incontro successivo. Questo modo

di procedere ha suscitato un alto livello di approvazione e ha avuto almeno due riscontri positivi. Il primo l'abitudine presa da molte di loro di leggere nelle loro aule un estratto da un libro all'inizio di ogni lezione e al di fuori del momento di lettura (dove presente), il secondo di suscitare nel tempo una propensione sempre più accesa al confronto non solo con l'esperta esterna ma anche con le colleghe del gruppo di ricerca. La parte del laboratorio riferita invece ai progetti nelle aule ha assunto una struttura completamente diversa rispetto agli incontri di formazione per ragioni di varia natura. A livello organizzativo i progetti di educazione alla lettura non hanno riguardato solo le insegnanti ma con loro anche la classe con un coinvolgimento che ha visto, quindi, tre soggetti partecipanti: la ricercatrice, l'insegnante di riferimento, gli alunni. Si è stabilito di lasciare libera la possibilità, come era libera la partecipazione alla formazione, di prendere parte a un progetto e/o di proporlo con la certezza che vi sarebbero state sicuramente delle richieste dato quanto era emerso sia dal focus iniziale che dagli incontri successivi. Le insegnanti dimostratesi interessate, infatti, sono state valutate addirittura numericamente eccessive per poter portare avanti dei progetti di qualità e si è quindi chiesto al Comprensivo, nella figura della vicaria della dirigente scolastica, di considerare un numero massimo di progetto realizzabili identificato come otto. La natura dei progetti, tutti avviati e conclusi, è stata varia lasciando la possibilità alle singole insegnanti di proporre loro un'idea e/o di scegliere tra le proposte presentate dalla ricercatrice in base soprattutto ad alcune letture presentate. È stata anche proposta la possibilità di lavorare in orizzontale su più classi, ma le diverse configurazioni orarie delle giornate scolastiche delle varie scuole ha reso troppo difficoltosa un'organizzazione in questi termini. Le otto attività proposte e approvate sono state così sintetizzate in fase di stesura (Tabella 16) con una variazione considerevole in corso di svolgimento del numero di ore dedicate alla progettazione che è andato ad aumentare (nella Tabella 16 è indicato il numero di ore realmente effettuato). La discussione riguardo le tipologie di progetti da realizzare è stata vivace e molto proficua con l'impegno, da parte di coloro che non sono riuscite a entrare negli otto progetti avviati, di introdurre in aula almeno l'attività 'momento di lettura' secondo le indicazioni apprese durante le lezioni di formative e con la supervisione sempre a disposizione da parte dell'esperta esterna. Come si legge dalla tabella i progetti sono stati tra loro molto vari e, a seconda della metodologia di lavoro stabilita con l'insegnante, hanno visto una presenza della ricercatrice in aula e un numero di ore di cooprogettazione variabili. Tutti i progetti hanno seguito una scaletta come guida per la scrittura la cui struttura è stata decisa e discussa tra ricercatrice e gruppo di lavoro. Inoltre essa è stata affiancata da una scheda

Tabella 16 - Schema dei progetti di educazione alla lettura

DOCENTE	DISCIPLINA - CLASSE	RICHIESTA/PROPOSTA	NOME PROGETTO	NUMERO ORE
Nome Cognome	italiano e scienze - 4° classe scuola primaria	Far conoscere Kafka e il tema della metamorfosi; porre attenzione alle parole (insegnante)	“I custodi delle lettere”	3 (aula) 8 (progettazione)
Nome Cognome	italiano e storia - 1° classe sc. secondaria di primo grado	La lettura ad alta voce degli albi illustrati; lettura ai bambini della scuola dell’infanzia (esperta)	“L’appetito vien leggendo”	4 (aula) 6 (progettazione)
Nome Cognome	italiano - 3° classe sc. secondaria di primo grado	Percorso sui diari e lil genere epistolare (esperta)	“Caro amico ti scrivo”	10 (aula) 6 (progettazione)
Nome Cognome	italiano, storia, geografia, arte - 5° classe scuola primaria	Lecture da parte delle elementari ai bambini dell’asilo nido (insegnante, ente esterno)	“Io leggo Lionni”	6 (aula) 6 (progettazione)
Nome Cognome	italiano, arte e educazione fisica - 3° classe scuola primaria	Gli albi senza parole (esperta)	“Shh.. stiamo leggendo”	10 (aula) 4 (progettazione)
Nome Cognome	italiano e arte - 4° classe scuola primaria	Esercitarsi sulla scrittura; conoscenza di libri (insegnante, esperta)	“Piccolo corso di scrittura”	6 (aula) 3 (progettazione)
Nome Cognome	italiano e storia - 3° classe scuola primaria	Prosecuzione del percorso didattico iniziato con la fiaba (insegnante)	“Racconti fantastici, miti e leggende	4 (aula) 6 (progettazione)
Nome Cognome	italiano - 3° classe sc. secondaria di primo grado	Far conoscere Buzzati ampliando le selezioni proposte dall’antologia; esercitare la scrittura (insegnante, esperta)	“In viaggio con Buzzati”	8 (aula) 5 (progettazione)

relativa alle risorse a disposizione necessarie alla progettazione e all’esecuzione dell’attività. Le schede sono state messe a disposizione delle insegnanti e compilate insieme (Allegati 2 e 3). Tra i due incontri di lavoro partecipato (luglio 2016) e la presentazione del progetto di laboratorio permanente al collegio docenti (settembre 2016), vi è stato un lavoro di revisione e sistemazione da parte della ricercatrice (agosto 2016) con un invio delle modifiche apportate al gruppo di ricerca. Nell’Allegato 4, il progetto così come è stato presentato e approvato. Avvenuta l’approvazione da parte del collegio docenti, si è riunito il gruppo di lavoro (ottobre 2016), si è introdotto il progetto attraverso una descrizione dettagliata, si è consegnato il calendario degli incontri di formazione con una prima breve bibliografia di riferimento, e, infine, si sono consegnati i progetti individuali alle singole insegnanti. Con tali premesse metodologiche di partenza, nei mesi seguenti ha preso avvio il laboratorio.

6.4 Fase due

6.4.1 L'avvio della formazione e la riprogettazione partecipata delle attività nelle aule

La fase due (da novembre 2016 a gennaio 2017) ha avuto come evento centrale l'avvio di una delle due parti del laboratorio: la formazione delle insegnanti. Il progetto ha visto come categoria emergente proprio questa parte legata alla formazione intesa come parte costitutiva della costruzione di competenze in educazione alla lettura. La formazione iniziata in questa fase ha avuto un'ottica di lungo periodo e non si è riferita a un solo anno scolastico ma è stata strutturata in prospettiva permanente. Il suo intento, come previsto da uno degli obiettivi della ricerca (costituire una comunità di pratica professionale per la formazione, l'autoformazione, lo scambio e condivisione di risorse didattiche specifiche in un'ottica di progettazione partecipata) è stato quello di realizzare una comunità professionale attraverso il laboratorio come luogo di formazione. Il punto di vista della continuità è stato assunto anche in fase progettuale nell'organizzazione temporale degli incontri. Infatti, per avere una continuità negli incontri formativi e una gestione del tempo adatta alla risoluzione di eventuali dubbi, gli incontri si sono organizzati mensilmente lungo tutto l'arco dell'anno scolastico. Ciò ha richiesto, dato il numero di ore di formazione stabilito, un avvio degli incontri formativi già dal mese di novembre. In questa fase, come raffigurato nella Tabella 15 presentata in precedenza, si sono tenuti quattro dei nove incontri previsti per un totale di 14 ore di formazione. Gli incontri, due a novembre e due a dicembre, hanno riguardato i seguenti argomenti: la storia delle letterature per l'infanzia, un panorama sulle case editrici per ragazzi con un focus su alcune di esse, il progettare un laboratorio di educazione alla lettura, un esempio di attività di educazione alla lettura (il momento di lettura) e la compilazione del diario del lettore⁶. All'inizio di ogni incontro veniva presentato, e in parte letto, almeno un libro, lasciato poi a scuola a disposizione delle insegnanti fino all'incontro successivo. Ad esso veniva affiancata una bibliografia o riferita allo stesso autore del libro presentato oppure affine per genere letterario o per tema trattato. Essa veniva messa a disposizione delle insegnanti insieme a materiale di natura varia: riviste, inserti, recensioni. Questa scelta

⁶ Il diario del lettore, diversamente dallo strumento diario di bordo, è qui proposto come supporto nel quale prendere nota delle letture fatte a partire dai dati anagrafici del libro fino alle impressioni personali su di esso. Le caratteristiche del diario di bordo, invece, come strumento per tenere memoria e riflettere sulle azioni passate, attuali e future, è illustrato nel dettaglio nel paragrafo 5.3.

procedurale ha avuto come obiettivo principale quello di guidare le insegnanti fin dall'inizio del progetto a un'abitudine alla lettura a scuola e personale più regolare che potesse poi trovare riscontro operativo nell'attuazione dei momenti di lettura nelle aule. Con l'avvio del primo incontro di formazione è stato presentato e proposto loro lo strumento diario di bordo. Esso, viste alcune problematiche emerse (per approfondimenti si può consultare il capitolo 8) ha necessitato di un approfondimento specifico per il quale si è riusciti a trovare spazio solo nel mese di febbraio 2017 (fase tre). Al termine di ogni incontro le insegnanti avevano a disposizione uno spazio per esporre eventuali dubbi, perplessità, richieste e per consultare il materiale (libri, articoli, riviste) portato in aula dalla ricercatrice. La maggior parte delle discussioni di questa parte finale hanno riguardato da un lato il materiale consultato e dall'altro la richiesta di nuove e ulteriori informazioni a testimonianza di un alto interesse verso l'argomento. Inoltre durante i primi incontri è stato introdotto il tema del digitale con una prima richiesta di inizio di raccolta di materiale e l'emergere, già rilevato nel focus esplorativo e nel questionario in entrata, di perplessità circa lo strumento e della conseguente necessità di approfondimento su di esso. Il numero delle partecipanti agli incontri si è stabilizzato già dal terzo incontro nel numero massimo di 22 insegnanti.

Parallelamente agli incontri formativi, si è completata la stesura degli otto progetti di educazione alla lettura. Essi, dopo l'approvazione da parte del Collegio Docenti rispetto, soprattutto, al periodo di svolgimento e al monte ore previsto, si sono ridiscussi e riprogettati nei dettagli con le insegnanti referenti nel mese di dicembre (2016) per poi avviarli a partire dal mese di gennaio (2017), come descritto nella fase successiva. Questo secondo momento di progettazione partecipata, un incontro della durata di mezza giornata a cui erano presenti la ricercatrice, le otto insegnanti referenti dei progetti di educazione alla lettura e parte del gruppo di ricerca, ha permesso di conoscere meglio le insegnanti e il loro metodo di lavoro grazie anche alla possibilità data alla ricercatrice nei mesi di novembre e dicembre di assistere ad alcune lezioni nelle loro aule, prendendo così un primo contatto con il gruppo classe e rivedendo le risorse logistiche e materiali a disposizione.

6.4.2 Il primo focus di monitoraggio

Lo strumento di indagine caratteristico di questa fase è stato il focus group, con obiettivo principale il monitoraggio dell'andamento dell'inizio del laboratorio con la raccolta di informazioni circa l'esperienza di formazione e la percezione di essa di modo da ricalibrare gli incontri successivi. Il focus (il secondo tenuto nel Comprensivo partecipante), tenutosi nel mese di dicembre 2016, ha visto la partecipazione di 14 insegnanti, è durato un'ora e mezza e ha visto tutte le insegnanti prendere parola almeno una volta. La moderatrice non ha dovuto incentivare la discussione, l'interazione è stata dinamica e continua, in una sola occasione ha dovuto chiedere di chiarire un'opinione espressa in quanto ambigua. La scaletta di conduzione del focus era semistrutturata con tre domande aperte e un'attività pratica finale. Le domande riguardavano tre ambiti differenti: organizzazione (grado di soddisfazione circa la struttura degli incontri formativi), contenuto (grado di soddisfazione circa gli argomenti trattati) e operatività (messa in pratica). L'analisi del contenuto del focus, dopo aver trascritto con precisione le citazioni grazie alla registrazione audio effettuata, è stata eseguita carta e matita rilevando a livello qualitativo positività e criticità per ciascuno degli ambiti indagati. Gli esiti sono stati raccolti in una tabella (Tabella 17) che è stata poi condivisa tramite mail con il gruppo di ricerca e con le partecipanti al focus group. Dalla tabella si deduce come siano state maggiori le positività riscontrate rispetto alle criticità rilevando una soddisfazione generale alta circa l'andamento della formazione rispetto a tutti e tre gli ambiti indagati dal focus. Nonostante in fase progettuale la durata stabilita per i singoli appuntamenti fosse stata giudicata troppo lunga, in fase realizzativa il timore è svanito presentando invece una situazione opposta: Ins. 4 “Quando li abbiamo pensati credevo fossero troppo lunghi invece mi sono resa conto che servirebbe addirittura più tempo” (opinione condivisa). In tre incontri su quattro infatti si è andate ben oltre il tempo inizialmente stabilito creando in un'occasione, come ricorda una partecipante al focus, un disagio alla scuola. Per ovviare a questa criticità, che inoltre porta a concludere frettolosamente gli incontri, si è proposto di trovare un luogo nelle vicinanze della scuola nel quale proseguire, se necessario, gli incontri. Molto positiva è stata giudicata la scelta condivisa di dilatare la formazione in tutto l'anno scolastico per diverse ragioni: una minore percezione della stanchezza data dalla distanza temporale tra un incontro e l'altro, la possibilità di mettere in pratica nelle aule quanto appreso, un tempo a

Tabella 17 - Esiti primo focus di monitoraggio, dicembre 2016

AMBITI	POSITIVITÀ	CRITICITÀ	SOLUZIONI PROPOSTE
ORGANIZZAZIONE DIDATTICA	<p>Durata:</p> <ul style="list-style-type: none"> - percepita in fase progettuale come troppo lungo per ogni incontro, non si è poi rivelato tale <p>Dilatazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - minore percezione della stanchezza; - possibilità di mettere in pratica in aula la teoria; - tempo per riflettere; - tempo per leggere il materiale; - tempo per pensare alle domande <p>Materiale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conoscenza di libri non noti e aumento nel numero di libri letti; - conoscenza riviste e inserti; - riferimenti su dove cercare i libri da consigliare 	<p>Durata:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a volte non si è riusciti a terminare la discussione nel tempo stabilito, conclusioni affrettate <p>Dilatazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - attenzione ai mesi finali dell'anno scolastico perché molto faticosi <p>Materiale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poco tempo per consultarlo; - poco tempo per leggere i libri; - elenco di titoli distaccato dal pdf riassuntivo 	<p>Durata:</p> <ul style="list-style-type: none"> - trovare un altro luogo in cui terminare gli incontri vicino alla scuola <p>Dilatazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - non slittare gli appuntamenti <p>Materiale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - provare a inviare i titoli dei libri consigliati in calce al pdf riassuntivo
CONTENUTI	<ul style="list-style-type: none"> - molto importante la prima parte teorica sulla storia; - conoscenza di molte case editrici non conosciute e di conseguenza di molti libri; - indispensabile la parte sulla progettazione, novità, interesse molto alto; - momento di lettura visto da un nuovo punto di vista; - conoscenza del diario del lettore e inizio stesura 	<ul style="list-style-type: none"> - troppo specifica la prima parte teorica; - poco approfondita la parte sulle case editrici; - mancanza di un'abitudine al progettare 	<ul style="list-style-type: none"> - appuntamento aggiuntivo
ESPERIENZA OPERATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - introduzione da parte di quasi tutte del momento di lettura, due hanno già iniziato; - 6 su 14 hanno iniziato a tenere il diario del lettore 	<ul style="list-style-type: none"> - mancanza di tempo per progettare; - necessità di un supporto 	<ul style="list-style-type: none"> - coprogettare organizzando anche gruppi di lavoro

disposizione per riflettere su quanto ascoltato, per leggere il materiale consegnato e per pensare a eventuali domande da porre. Su questo tema si rileva la speranza di non dover slittare gli appuntamenti programmati in calendario in quanto un'eventuale partecipazione nei mesi finali dell'anno scolastico è ritenuta difficoltosa. Inoltre la scelta di consigliare libri all'inizio degli incontri, di portare materiale da consultare (libri, riviste, inserti) alla fine e di

inviare un pdf riassuntivo degli argomenti trattati, è stata valutata molto positivamente mettendo in evidenza soprattutto l'importanza dell'aspetto conoscitivo e un tentativo di organizzazione della consultazione (ad esempio Ins. 14 "Io riesco a organizzarmi così, cioè leggo subito il materiale che invii e faccio una sorta di riassunto. Cerco poi di procurarmi subito i libri che consigli così da non arrivare all'ultimo (...) ammetto che a volte non seguo bene bene la parte finale degli incontri per sfogliare i libri e le riviste che porti"). In collegamento al tema sono emerse due criticità: il problema del tempo a disposizione (per una riflessione teorica sull'importanza della variabile tempo si può consultare il paragrafo 2.4) che è risultato per alcune di loro poco sia per consultare il materiale reso disponibile che per leggere i libri presentati, e l'invio di materiale non compatto per il quale è stato proposto un tentativo risolutivo nell'occasione formativa successiva. Gli argomenti trattati, elemento centrale della seconda domanda posta durante il focus group, hanno suscitato reazioni positive riguardo l'interesse mettendo in risalto, e confermando, una mancanza di conoscenza e un desiderio di approfondimento. Infatti nonostante alcune perplessità sulla profondità degli argomenti trattati (considerati molto importanti ma troppo specifici gli incontri sulla storia della letteratura), per la maggior parte dei temi è stato richiesto un ulteriore approfondimento. L'attenzione molto alta che la ricercatrice aveva evidenziato nel diario di bordo da lei tenuto circa alcuni particolari temi trattati nella formazione, ha avuto conferma nel focus group. La conoscenza di nuove case editrici e la scoperta di criteri per progettare hanno suscitato infatti molto entusiasmo e confermato da un lato l'esigenza di un aggiornamento e dall'altro la mancanza di basi metodologiche circa la realizzazione di progetti di educazione alla lettura. Inoltre ha fatto emergere che anche ciò che da alcune di loro veniva già messo in atto, il 'momento di lettura', poteva essere strutturato e gestito meglio autorilevando una scarsa progettualità alla base. Questi esiti hanno influenzato, sempre in questa fase, anche la progettazione partecipata dei progetti di educazione alla lettura individuali effettuata in un momento successivo rispetto al focus group. Infatti è stato previsto, in conseguenza degli esiti, un aumento di ore a supporto esterno soprattutto nei momenti iniziali di avvio⁷. Per tutte le insegnanti partecipanti al focus, il diario del lettore si è rivelato essere una novità: alcune di loro hanno affermato di avere già iniziato a usarlo (6 partecipanti su 14) e di averlo proposto alla classe. Durante l'incontro di formazione era stato consigliato loro di introdurlo nel

⁷ Al focus group hanno partecipato sei delle otto insegnanti impegnate nei progetti individuali

momento di avvio/prosecuzione dell'attività "momento di lettura" in modo da inserirlo in un contesto di senso per poi ampliarlo alle letture desiderate, anche al di fuori dell'attività. Le insegnanti che lo hanno introdotto hanno seguito questo consiglio: esempio "Il diario del lettore per me è stata una scoperta. Non avevo mai pensato di (...) scrivere di quello che leggo e (...) penso possa essere molto utile anche ai bambini. Ho raccontato loro del diario del lettore lunedì quando gli ho detto che cominceremo in gennaio un momento di lettura e erano contentissimi, **mi hanno già fatto vedere dei quaderni**" (Ins.6). L'entusiasmo verso il momento di lettura e il diario del lettore si scontra con la mancanza di tempo e di supporto percepita da tutte le insegnanti (solo una, Ins. 14, dichiara che "con la volontà ci si riesce ad organizzare. Anche io a settembre pensavo di non riuscire a dedicarmi ai libri invece adesso ho parlato con i ragazzi del momento di lettura e del diario del lettore e ho iniziato a tenerlo. E a gennaio inizierò un progetto"). Dalla maggior parte del gruppo invece il fattore tempo è risultato essere un forte elemento di criticità per il quale hanno proposto, su consiglio avanzato da due partecipanti, una soluzione di tipo cooperativo perfettamente in linea con l'approccio metodologico di questa ricerca.

I dati emersi, e riassunti nella tabella commentata, sono stati fondamentali per riassettoare gli incontri formativi successivi in modo particolare per misurare con più precisione il tempo a disposizione stabilito senza cadere in prolungamenti eccessivi, per organizzare diversamente il materiale proposto in modo più organico e per valutare la necessità di alcuni approfondimenti teorici. Il nuovo assetto è stato messo in atto già nell'incontro di formazione di gennaio 2017. Una considerazione molto positiva per la valutazione e per il procedere della ricerca, al termine di questa seconda fase, è quella riferita agli aspetti legati alla lettura. Infatti in soli pochi mesi dall'avvio della R.A. si possono rilevare alcuni cambiamenti di natura metodologico-didattica:

- aumento del numero di libri letti;
- introduzione del momento di lettura;
- compilazione del diario del lettore (in occasione di questo focus 6 insegnanti su 14 hanno dichiarato di aver iniziato a tenerlo);
- applicazione di un approccio di tipo cooperativo nel trovare soluzioni a problemi emersi.

6.5 Fase tre

6.5.1 La nascita del gruppo di lettura

I mesi da gennaio a giugno 2017 sono stati i mesi centrali della R.A., caratterizzati dallo svolgersi della ricerca in ambedue le direzioni stabilite (formazione e progetti nelle aule) e da un coinvolgimento sempre maggiore da parte del gruppo nelle decisioni operative e procedurali. Questa fase centrale è stata ricca di eventi e, anche in conseguenza di ciò, di cambi di rotta.

Gli incontri di formazione sono proseguiti per tutto l'anno scolastico con un riassetto organizzativo dato dagli esiti del primo focus di monitoraggio presentati nel precedente paragrafo. La partecipazione è sempre stata molto alta, in alcune lezioni si sono aggiunte, in veste principalmente di osservatrici, anche insegnanti non facenti parte del progetto ma che incuriosite dai racconti delle colleghe hanno voluto vedere e sentire di persona. Oltre che numericamente, anche a livello di coinvolgimento le insegnanti sono state emotivamente sempre più presenti ed è andato a crescere anche il loro atteggiamento cooperativo. Inoltre, a partire dagli incontri di gennaio, alcune di loro hanno iniziato a portare dei libri per ragazzi sui quali chiedere consiglio o esprimere una propria opinione per avere poi un riscontro di quelle altrui. Questa dinamica ha iniziato a diventare un'abitudine con buoni risultati di coinvolgimento, e soprattutto di discussione intorno al libro, riprendendo dinamiche che si avvicinavano molto a quelle proposte dalla ricercatrice. Dato che per motivi di tempo e logistici questa richiesta di conversazione intorno al libro non poteva prendere spazio all'interno degli incontri formativi già congestionati, si è pensato di creare uno spazio apposito: il gruppo di lettura. Esso mantiene tuttora, luglio 2018, la sua organizzazione iniziale e cioè un incontro al mese, con pausa nel mese di agosto, di una durata non stabilita (di solito circa un'ora e mezza) per il quale bisogna aver letto un libro deciso durante l'incontro precedente. La scelta del libro avviene liberamente da proposte delle insegnanti, in alcune occasioni se ne sono scelti, e quindi letti, due. Il gruppo di lettura, durante il corso della R.A., aveva luogo al termine degli incontri di formazione in un luogo stabilito all'esterno dell'edificio scolastico. Al momento esso continua nel medesimo luogo. L'importanza del sottolineare questo ulteriore passaggio non previsto risiede soprattutto nel risveglio e/o nella riscoperta del piacere della lettura da parte delle insegnanti che anche

grazie a questa nuova iniziativa hanno ulteriormente incrementato il numero di libri letti. Precisando, come già accennato nei paragrafi introduttivi, che il lettore motivato non è colui che legge tanti libri, in questa occasione la lettura di quantità, accompagnata alla qualità, è veicolo di costruzione di un'abitudine e della sua trasmissione agli studenti oltre che fondamentale per aumentare la conoscenza in ambito editoriale in un'ottica di aggiornamento continuo.

6.5.2 I progetti di educazione alla lettura

L'azione principale di questa fase è stato l'avvio, e la conclusione, degli otto progetti di educazione alla lettura. La loro progettazione è stata altamente partecipata in fase di costruzione, come descritto nella fase precedente, e il numero di otto progetti è stato selezionato da una rosa più ampia. L'avvio quasi contemporaneo dei progetti, dislocati nelle tre scuole del Comprensivo, ha richiesto un primo periodo di assestamento riferito ai tempi e agli spostamenti, e un atteggiamento flessibile e cooperativo sia della ricercatrice che delle insegnanti. Prendiamo a esempio due dei progetti attuati e illustriamo la nascita e l'evoluzione. Il progetto "Io leggo Lionni"⁸ nasce da una proposta diretta dell'insegnante di italiano, storia e arte di una quinta elementare. L'insegnante raccontò alla ricercatrice di essere stata contattata dall'asilo nido comunale per organizzare un momento di lettura condotta dai bambini più grandi ai più piccoli. In questa proposta vi era un desiderio di collaborazione fra operatori scolastici e di interesse per la lettura, non vi erano temi o modalità performative da seguire. Si è fatto quindi, in questa fase, un primo incontro conoscitivo con una maestra dell'asilo nido e una presa visione degli spazi a disposizione avendo conferma della libertà lasciata e ricevendo alcune informazioni sulle loro abitudini di lettura. Raccogliendo queste informazioni, in aggiunta a quelle della classe di riferimento dell'insegnante referente, si è progettato e avviato l'intervento. In una prima forma esso doveva consistere nell'avvicinamento agli albi illustrati da parte del gruppo classe con una prima breve spiegazione circa il medium proposto (l'albo illustrato), passando a una visione e lettura di un certo numero di albi illustrati di qualità (una ventina), la scelta di un percorso da seguire partendo dalla loro lettura (percorso d'autore con alcuni albi illustrati di Leo Lionni), la selezione di quattro titoli da proporre all'asilo nido ("Federico", "Cornelio", "Pezzettino" e "Un colore tutto mio", tutti editi in Italia da Babalibri) e il finale momento performativo (lettura di gruppo da parte di 4/5 bambini per albo illustrato con rappresentazione scenica costruita da loro per una durata di circa 5 minuti per libro). Questi passaggi sono avvenuti nell'ordine qui presentato con alcune aggiunte durante il percorso. Si è trattato di un progetto condotto in aula dall'insegnante e la ricercatrice insieme, della durata di circa un'ora e a cadenza bisettimanale, seguito da un'ora di progettazione/monitoraggio in preparazione

⁸ Per tabella con elenco completo dei progetti vedere Tabella 16, paragrafo 6.3.3.

dell'intervento successivo per una durata di 6 + 6 ore. Oltre alle ore di compresenza, il procedere del progetto ha richiesto un'aggiunta di lavoro in quanto, circa a metà del lavoro svolto, si è deciso di partecipare a un concorso indetto dalla rivista di settore Andersen dal titolo "Il segnalibro" che prevedeva la realizzazione di segnalibri sul tema del piacere della lettura. La passione, l'interesse e l'entusiasmo che stavano dimostrando i bambini nella lettura degli albi illustrati e nella preparazione della lettura ad alta voce, con autonoma preparazione di materiale, ha indotto la ricercatrice e l'insegnante a proporre loro questo ulteriore passaggio. Accolto con entusiasmo esso ha richiesto ai bambini ore aggiuntive di lavoro sia in aula che nel tempo libero per la realizzazione concreta dei segnalibri. Anche in questo caso si è optato per un approccio cooperative learning che ha portato la classe a suddividersi in gruppi di lavoro dove ciascun gruppo era referente per un albo illustrato. Alle quattro storie selezionate per la lettura all'asilo nido se ne è aggiunta un'altra mantenendo lo stesso filone autoriale ("Alessandro il topo meccanico"). I bambini hanno proceduto quindi a una nuova lettura approfondita delle storie e alla realizzazione dei segnalibri partendo dal materiale che stavano preparando per la lettura ad alta voce. Nonostante l'aggiunta in corso di attuazione del progetto, si è riusciti a terminare per la fine dell'anno scolastico con un raggiungimento doppio: una lettura emozionante presso l'asilo nido e la vincita del terzo posto al concorso nazionale con viaggio a Genova per la consegna del premio. Un procedere così serrato ha richiesto da un lato una cooperazione altissima tra ricercatrice e insegnante, e dall'altro l'indispensabile entusiasmo presentato e trasmesso dai bambini. Per questo progetto era prevista una documentazione tripartita: i diari di bordo tenuti sia dall'insegnante che dalla ricercatrice, e proposti anche ai bambini, il materiale prodotto dai bambini e le videoregistrazioni dell'intervento presso l'asilo nido. Il diario di bordo del progetto è stato tenuto con costanza sia dai bambini che dall'insegnante. La forma che hanno preferito è stata quella narrativa con, da parte dei bambini, l'aggiunta di disegni. Nell'Allegato 5 si può leggere la scheda del progetto "Io leggo Lionni".

Completamente diversa la nascita e lo sviluppo del progetto "Caro amico ti scrivo". Esso nasce da una scelta di una rosa di proposte fatte dalla ricercatrice che ha incontrato un'esigenza didattica di una docente di classe prima di scuola secondaria di primo grado. L'insegnante era alla ricerca di un approccio diverso dall'usuale per proporre ai suoi studenti la narrativa epistolare e diaristica, che era nel programma di studi dell'anno in corso.

Insoddisfatta dai risultati ottenuti negli anni passati e dai brani presenti in antologia, ha chiesto un supporto alla ricercatrice per cercare di trovare una nuova modalità di proposta. Il primo passo è stato quello, da parte della ricercatrice, di informarsi su come solitamente veniva trattato l'argomento e di chiedere se vi fosse qualche passaggio che l'insegnante desiderava mantenere. Si è fatta poi una ricerca di romanzi brevi idonei al tema trattato e che potessero essere letti in aula nell'arco temporale a disposizione (due mesi per un totale in aula di 10 ore) o a casa nel tempo libero. Il progetto in questo caso ha avuto un andamento lineare con un incontro di supporto iniziale, due nella fase di svolgimento e uno finale per un totale di circa 6 ore; gli incontri in aula sono stati svolti interamente dall'insegnante con una partecipazione della ricercatrice solo nel primo volta a introdurre il progetto. Nell'Allegato 6 la scheda del progetto. Anche in questo caso la documentazione è stata raccolta attraverso i diari di bordo, proposti anche agli studenti.

La maggior parte delle insegnanti, comprese le otto dei progetti individuali, ha avviato in questa fase il 'momento di lettura' seguendo le indicazioni e i consigli forniti durante gli incontri formativi e incrementando la propria consapevolezza e competenza grazie anche all'aumento consistente di libri letti.

6.5.3 Gli incontri di progettazione e monitoraggio individuali

I colloqui con le singole insegnanti referenti dei progetti di educazione alla lettura, che chiameremo ‘incontri individuali’, sono avvenuti, per la quasi totalità, all’interno degli stessi locali scolastici che hanno ospitato gli incontri di formazione. Hanno coinvolto, quindi, le otto insegnanti referenti per un totale di circa 40 ore di progettazione partecipata. Tali incontri sono stati il fulcro della progettazione delle singole attività nelle aule a partire dalla loro definizione, al monitoraggio, fino alla conclusione e alla raccolta della documentazione. Durante i primi incontri individuali, avvenuti nella fase precedente a questa (fase due, novembre 2016), si sono selezionati i contenuti dei progetti, trasversali e/o disciplinari, e derivanti da: temi proposti dall’insegnante (collegamento di tipo disciplinare), temi proposti dall’esperta (proposta di temi trasversali), temi derivanti dalla lettura di libri (spunti da proposte editoriali), prosecuzione di progetti già avviati o in partenza. Questo primo momento conoscitivo e esplorativo ha permesso alla ricercatrice di redarre per le insegnanti delle ipotesi di proposte mirate alle loro esigenze, per avere dei documenti su cui discutere assieme in un momento successivo, comunque precedente l’avvio dei progetti. Tale momento successivo, dicembre 2016, è stato focalizzato sulla ri-progettazione cooperativa di quanto proposto dalla ricercatrice e si è svolto durante una giornata suddivisa in otto ricevimenti di un’ora e mezza ciascuno. Nella fase qui descritta, fase tre, gli incontri individuali hanno avuto cadenza regolare con l’avanzare dei progetti e hanno accompagnato le singole insegnanti fino alla conclusione e alla raccolta della documentazione. Gli incontri individuali avvenivano o appena terminato l’intervento in aula o, se temporalmente ciò non era possibile, in momenti altri non troppo lontani nel tempo. Durante gli incontri la conversazione versava su più fronti: l’andamento del progetto, la risposta sia dell’insegnante che del gruppo classe, le eventuali modifiche da prendere, i passi successivi da compiere. Questi incontri sono stati fondamentali in quanto hanno rappresentato la coprogettazione teorizzata e testata con alcuni esempi durante gli incontri di formazione, permettendo la messa in pratica delle competenze acquisite. Gli incontri sono stati documentati dalla ricercatrice nel diario di bordo ed è stato chiesto alle insegnanti di fare lo stesso.

6.5.4 Secondo focus di monitoraggio

Gli incontri di formazione sono proceduti senza interruzioni fino alla fine dell'anno scolastico rispettando la scaletta stabilita e senza ulteriori cambiamenti significativi né organizzativi né di contenuto. Si è mantenuto quindi un assetto del singolo incontro così definito: consigli di lettura, argomenti all'ordine del giorno, discussione finale, consultazione materiale. Nel corso dei mesi di formazione, e più precisamente in marzo, si è tenuto un focus group di monitoraggio, 12 partecipanti, il quale ha avuto una durata lunga (circa due ore) in quanto esso, oltre per discutere circa l'andamento del progetto seguendo la medesima scaletta semistrutturata del precedente focus, è stato l'occasione per approfondire insieme altri aspetti: la problematica della mancanza di uno spazio fisico da adibire alle attività di lettura, la realizzazione di bibliografie e lo strumento diario di bordo. La prima parte del focus dedicata nello specifico al monitoraggio della ricerca ha evidenziato una risposta positiva da parte delle insegnanti che si sono dichiarate molto soddisfatte. Non vi sono particolari dati da mettere in evidenza, se non una prima richiesta di prosecuzione per il prossimo anno scolastico che, a partire dalla voce di un'insegnante, è diventata richiesta di gruppo. Gli elementi di criticità di cui discutere erano stati rilevati e riassunti insieme nell'incontro formativo precedente al focus group e a loro è stata dedicata la parte finale della discussione di gruppo. Soffermiamoci in particolare sul problema della mancanza di uno spazio fisico e sullo strumento diario di bordo in quanto la discussione di realizzazione di bibliografie e le competenze necessarie alla loro compilazione è stata gestita come un momento di approfondimento rispetto al tema a completamento di quanto detto durante la lezione. La conversazione riguardo gli ambienti è stata invece molto accesa in quanto rappresentava, e rappresenta, un problema molto sentito dalle insegnanti soprattutto dal momento in cui hanno iniziato ad assumere le competenze per vederne le potenzialità e l'utilizzo nella didattica e non. Il tema era molto sentito non solo dalle insegnanti che avevano iniziato a realizzare i progetti di educazione alla lettura e che quindi si sono trovate in numerosi casi a dover sostenere dei cambi di aula da un incontro all'altro data, appunto, la mancanza di spazi idonei, ma da tutto il gruppo. La conversazione, partita da una breve riflessione su come dovrebbe essere uno spazio dedicato alla lettura, è passata subito alle problematiche presenti e infine alle possibili soluzioni. Per un quadro riassuntivo di quanto emerso si veda la Tabella 18. La mancanza maggiore sentita dalle

Tabella 18 - Secondo focus di monitoraggio (argomento: spazi per le attività di educazione alla lettura)

PROBLEMI	SOLUZIONI
Mancanza di uno spazio per le attività di lettura	<ul style="list-style-type: none"> - biblioteca di classe e/o scolastica; - spazio distinto (diverso dalla biblioteca)
Comprensivo ha diverse sedi	<ul style="list-style-type: none"> - 1 biblioteca per sede; - 1/2 aule laboratoriali per sede (1 per la scuola primaria e una per la classi di secondaria di primo grado)
Personale a gestione della biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> - assunzione di un esperto esterno; - rotazione del personale della scuola

insegnanti è quella di uno spazio diverso rispetto alle aule da adibire esclusivamente alle attività di educazione alla lettura, questa mancanza è stata confermata da tutte le partecipanti. Questo spazio, sostengono all'unanimità, non deve necessariamente corrispondere con la biblioteca scolastica, mancante nel Comprensivo, rispetto alla quale la maggior parte di loro preferirebbe avere almeno quella di classe. Tre delle dieci partecipanti (Ins.1, 3 e 8) al focus hanno invece dichiarato di preferire avere due spazi distinti ma entrambi differenti rispetto alla aula. Avendo visitato e frequentando con assiduità gli spazi della scuola, si può affermare che quanto sostenuto dalle tre insegnanti derivai dalla disposizione degli spazi all'interno delle loro attuali aule in quanto in esse è realmente mal gestibile un luogo dedicato alla biblioteca scolastica, come confermato dalle loro parole. Riportiamo un passaggio del focus sull'argomento:

Ins. 3 Nella mia aula sarebbe purtroppo impossibile realizzare una biblioteca scolastica. Intendo proprio per gli spazi.

Ins. 8 /Anche nella mia/ (...) /Abbiamo un unico armadio sull'unica parete disponibile che contiene materiale nostro di tutti e cinque gli anni/ ordinato e catalogato. Andrebbe spostato e al suo posto messi degli scaffali ma sempre e solo della dimensione dell'armadio (...) /non c'è davvero spazio, penso anche al momento in cui i bambini dovrebbero andare a parete a prendere i libri (...) è troppo stretto/

Ins. 3 Noi abbiamo lo stesso problema. Non di pareti a disposizione perchè purtroppo abbiamo una sola finestra ma di spazi per muoversi. Per me sarebbe assolutamente meglio avere un'aula esterna come biblioteca scolastica, per adesso di classe non riesco a farla.

B.: Uno spazio distinto da quello dedicato alle attività di educazione alla lettura o il medesimo?

Ins. 3 **!!!No no distinto.** Perchè (...) siamo in tanti almeno nella mia scuola e immagino due gruppi contemporaneamente che consultano la biblioteca e che fanno un'attività (...) **sarebbe troppo caotico.** Penso anche ai miei bambini che quando facciamo il momento di lettura mi chiedono il silenzio totale e si sgridano fra di loro se qualcuno parla

Ins. 8 Anche secondo me distinti

Ins. 1 Io mi ritrovo nella stessa condizione anche se non ho un'aula proprio piccola piccola ma addirittura adesso stiamo tenendo del materiale di altre due aule delle medie cheti stanno trasferendo, sarebbe

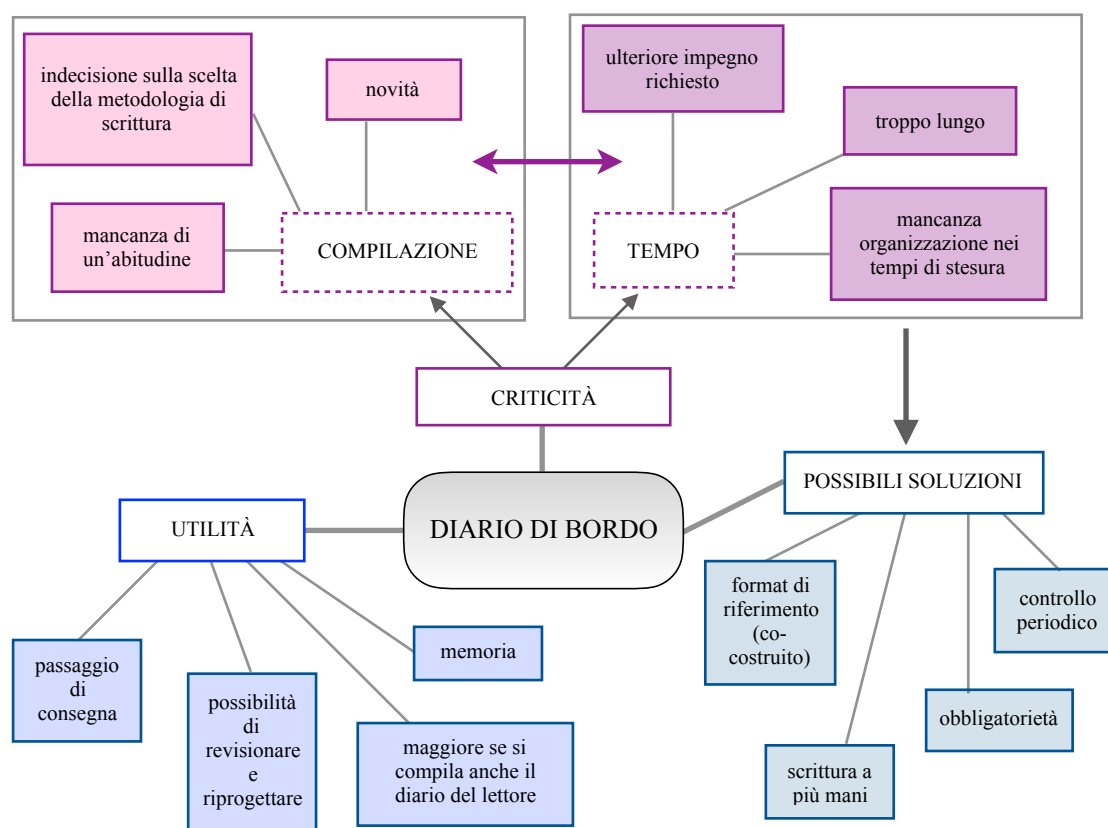
ingestibile avere la biblioteca di classe. Molto meglio uno spazio esterno (...) cioè due (...) uno per la biblioteca e uno per le attività

Un altro aspetto emerso dalla carenza di spazi idonei è stato quello riferito al personale disponibile alla loro gestione, sia nel caso di una biblioteca scolastica che di uno spazio altro. Ricordiamo che le scuole appartenenti al Comprensivo partecipanti alla ricerca sono tre e quindi nell'ipotesi di realizzazione di una biblioteca scolastica essa dovrebbe essere o in una sola scuola con conseguenti spostamenti dalle altre sedi o una per ogni sede, ipotesi accreditata da tutte le insegnanti. Il personale a gestione della biblioteca è un tema che emerge da un intervento (Ins.4) molto sentito in quanto fa riferimento alla mancanza di tempo delle insegnanti. L'insegnante, con conferma da parte di tutte le colleghe post domanda della mediatrice della discussione, sostiene che le soluzioni possibili potrebbero essere due, entrambe mirate a non gravare sul loro numero di ore di lavoro. La prima, fortemente accreditata da tutte le partecipanti al focus, è l'assunzione da parte della scuola di personale esterno, esperto dell'argomento. Questa soluzione permetterebbe inoltre di ampliare l'orario di apertura e di rendere il servizio quasi al pari di una biblioteca pubblica: "Sono assolutamente d'accordo con la collega. L'ideale sarebbe avere un bibliotecario esterno (...), ovviamente esperto e a cui chiedere consigli. Così riusciamo anche a tenere la biblioteca aperta più a lungo *magari anche in orario al di fuori delle lezioni e (...) per tutti i cittadini. Sarebbe molto bello per la scuola*" (Ins.12). La seconda soluzione proposta, condivisa come possibilità dalla maggioranza delle partecipanti (otto su dodici), è quella di un'apertura con orario ridotto e gestita a turno dal personale docente della scuola. Inoltre la gestione della biblioteca stessa, dichiarano attraverso tre interventi sull'argomento, sarebbe sicuramente più semplice se ce ne fosse una in ogni scuola con il rispettivo referente. Possono poi essere prese in condivisione, suggeriscono decisioni riguardo l'acquisto di libri, e quindi la scelta dei titoli, e gli orari di apertura agli studenti e agli insegnanti con un foglio presenza per evitare sovrapposizioni. Rispetto alla possibilità di avere uno spazio differente, oltre alla biblioteca, nel quale realizzare attività di educazione alla lettura, il problema emerso è analogo al precedente: la presenza di più sedi e la gestione da parte del personale. In un momento di discussione molto animato, le insegnanti arrivano in modo autonomo a una soluzione comune, così riportata dall'Insegnante 6: "Per la biblioteca ce ne potrebbe essere anche una sola, magari nella sede di Ponte che è la più grande e sta anche ristrutturando la nuova sede (...) ma per (...) *le aule*

dove fare attività di lettura crediamo sarebbe molto importante ce ne fosse almeno una in ogni sede. **L'ideale sarebbe una stanza per la primaria e una per la secondaria**". Questo argomento ha dimostrato un'unione di intenti da parte di tutto il gruppo partecipante, con continue conferme alle idee delle colleghe e interventi serrati a completare le proposte emerse.

Lo strumento diario di bordo, elemento critico, ha richiesto un approfondimento specifico durante le lezioni e una parte dedicata in questo secondo focus di monitoraggio per, appunto, monitorarne l'andamento della sua compilazione e capirne le eventuali criticità presenti. Dalla griglia di lettura costruita con ATLAS.ti è stata costruita una mappa, come specchio riassuntivo di quanto emerso (Figura 17). Le categorie rilevate sono state quattro: tempo,

Figura 17 - Secondo focus di monitoraggio (argomento: diario di bordo)



compilazione, soluzioni, utilità. Le variabili tempo e compilazione si riferiscono alla categoria emersa delle criticità dello strumento, rispetto alle suddette criticità le partecipanti al focus provano, durante esso, a proporre delle soluzioni. Oltre criticità e proposte risolutive, le insegnanti rilevano anche le utilità potenziali dello strumento. Nello spiegare la mappa riassuntiva tratteremo le quattro categorie in un discorso unico, mettendone in rilievo i

collegamenti emersi dal focus group. La variabile tempo è stata considerata dalle insegnanti un ostacolo alla stesura del diario di bordo in quanto esso risulta richiedere un impegno ulteriore e quindi una maggiore disponibilità di tempo. Essa potrebbe essere gestita organizzandone la stesura (altro tempo considerato aggiuntivo) ma questo si scontra con la non conoscenza dello strumento che, per tutte, si pone come novità. Il mancato tempo e la novità dello strumento, provocano una reazione di indecisione circa la modalità di stesura. Le insegnanti infatti dichiarano che se ci fosse già un'abitudine non troverebbero così difficoltà. Nonostante ciò vedono un'utilità nell'uso dello strumento soprattutto riferita al mantenere memoria dei progetti svolti e alla possibilità di rivederli e eventualmente riprogettarli per altre classi potendo anche proporli ai colleghi. La funzione mnemonica la considerano ampliata se, parallelamente al diario di bordo, viene compilato il diario del lettore. In questo modo si potrebbe collegare ogni libro ai progetti nei quali è stato letto, e viceversa. Questa funzione di raccordo fra i due strumenti richiederebbe però, fanno notare più insegnanti (quattro), un ulteriore impegno di tempo. Nella fase finale della discussione sono invece emerse alcune proposte in risposta alle criticità da loro stesse espresse. Rispetto all'organizzazione del lavoro di stesura è stato proposto di renderlo obbligatorio di modo da avere "un maggiore stimolo alla compilazione" (Ins. 2), in linea con questa proposta si è avanzata l'idea di un controllo periodico. Inoltre come ulteriore supporto è stato proposto di "avere una guida di riferimento da compilare con alcune indicazioni" (Ins. 7), possibilmente un format deciso assieme. Nel caso di progetti portati avanti da più insegnanti, parte delle partecipanti propone di scrivere il diario di bordo a più mani suddividendolo, ad esempio, per periodi. Anche in questa occasione le proposte risolutive sono state frutto di una discussione di gruppo attraverso la quale si è giunti a possibili soluzioni condivise fra tutte. Tali dati hanno confermato la difficoltà, ipotizzata dalla ricercatrice, delle insegnanti nei confronti dello strumento proposto. Si decide quindi di dedicare negli incontri di formazione successivi un momento apposito nel quale illustrarne nuovamente l'utilizzo, gli obiettivi e le potenzialità, e riproporre nuovamente consigli di stesura. I dati emersi dalla discussione intorno al diario di bordo sono stati sintetizzati durante il focus con una rappresentazione alla lavagna fatta da un'insegnante (Ins. 7), su ripresa degli argomenti emersi da parte di tutto il gruppo partecipante. Rispetto invece alla variabile logistica degli spazi interni alla scuola si è deciso di concentrarsi, per il procedere del laboratorio, su quelli da dedicare alle biblioteche di classe in quanto, al

momento della R.A., gli spazi per un'eventuale biblioteca scolastica erano assenti in tutte e tre le scuole del Comprensivo e non sarebbe stato possibile, per il tempo a disposizione, strutturare dei locali per le attività di educazione alla lettura. La ricercatrice si è quindi recata a fare un secondo sopralluogo concentrandosi in questa occasione sulle classi e proponendo soluzioni in accordo con le docenti. Inoltre è stata presentata alla Dirigente Scolastica una proposta di riassetto degli spazi delle tre scuole individuando per ciascuna un'aula da adibire ai progetti di educazione alla lettura in ottica trasversale e proponendo la realizzazione di una biblioteca del Comprensivo presso la nuova sede di Ponte dell'Olio.

6.5.5 Focus group esplorativo sulla piattaforma digitale e produzione di materiale specifico

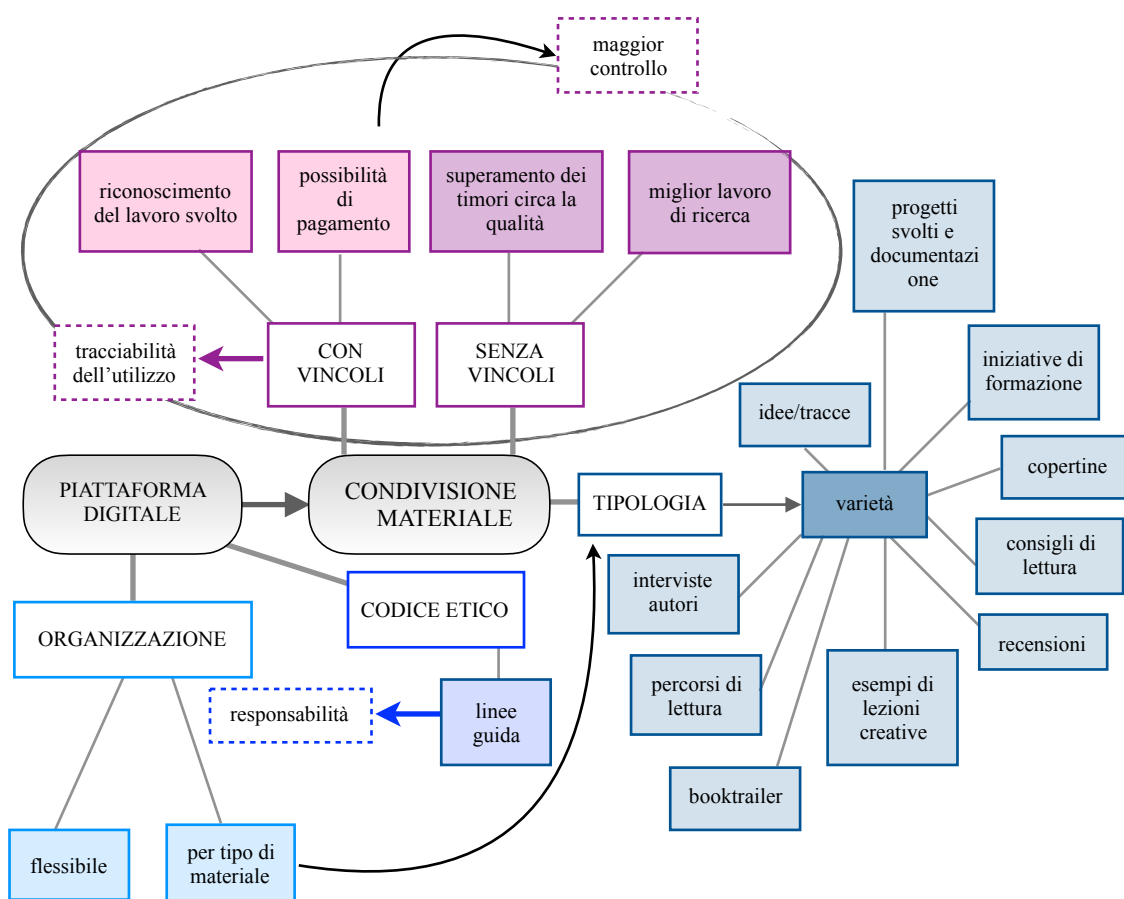
Un' altra azione molto importante in questa fase è stata la produzione sostanziosa di materiale in previsione della realizzazione della piattaforma digitale. All'interno di una cartella condivisa sul computer, nei mesi da gennaio a giugno 2017, sono stati caricati documenti di varia natura a partire dalle schede degli otto progetti avviati. La tipologia di documento più caricato è stata la recensione di libri, a giugno 2017 se ne contavano circa 80 a testimonianza dell'alto numero di libri letti. Altre tipologie di documenti sono state: articoli, foto dei progetti in corso, un file di richieste di consigli di lettura, un file di consigli di lettura, idee per progetti da realizzare. Sempre in riferimento all'ambiente digitale è stato condotto nel mese di maggio un focus group specifico sull'argomento. Si è deciso di dedicare un focus apposito perchè rispetto all'idea iniziale di realizzazione della piattaforma vi è stato un cambiamento di direzione. La sua realizzazione non è stata più considerata fattibile nel concreto ma si è proceduto a lavorare nel dettaglio sui suoi contenuti e sulle modalità di fruizione. Questo perchè tra le insegnanti la confusione sull'utilizzo della piattaforma era ancora elevata e, internamente, non sono state identificate le persone competenti nel gestirla. L'animatrice digitale che in un primo momento avrebbe dovuto prendere parte attiva al progetto, si è invece ritirata lasciando una lacuna di competenze non colmabile nel breve periodo. Inoltre nei momenti di confronto al termine degli incontri di formazione, si sono notate perplessità circa la possibilità di condividere materiale online. Si decide quindi di procedere con un focus group apposito con l'obiettivo di esplorare più a fondo le impressioni delle insegnanti riguardo la piattaforma digitale. Le principali categorie emerse dal focus sono state le seguenti:

- la tipologia di materiale da condividere e in quale forma;
- l'apertura della piattaforma (open o con vincoli);
- l'esigenza di un codice etico;
- la possibilità di fare collegamenti diretti a risorse open;
- l'individuazione di soggetti referenti.

La reazione delle 10 insegnanti partecipanti alla discussione esplorativa, sul tema ha dimostrato il già rilevato alto interesse accompagnato da una mancanza di competenze che

genera dubbi e insicurezze. Su dieci insegnanti presenti, sei hanno preso parola in modo continuo, le restanti si sono dimostrate comunque molto attente come si rileva da quanto scritto dall'osservatore esterno: "In occasione di questo focus quattro partecipanti non prendono mai parola. Non compiono altre azioni che possono distrarle (telefonino, sfogliare i libri, chiacchierare tra loro), anzi si dimostrano attente per tutta la durata del focus. Due di loro prendono appunti e al termine del focus si fermano a parlare con le colleghe chiedendo informazioni specifiche sull'argomento". Commentiamo più nel dettaglio quanto emerso dal focus servendoci di una mappa riassuntiva delle categorie emerse, Figura 18, per la cui

Figura 18 - Focus esplorativo specifico sulla piattaforma digitale



costruzione si rimanda alla griglia di analisi presente nell'Allegato 7. Il timore più diffuso si dimostra essere quello in merito alla diffusione del materiale prodotto e, quindi, al suo possibile utilizzo all'esterno. Iniziando dalla condivisione di materiale, il gruppo partecipante si divide in due rispetto alla presenza o meno di vincoli alla libera diffusione presentando anche l'esempio di situazioni simili a pagamento. Parte delle insegnanti ritiene che non sia corretta una condivisione libera anche in virtù del riconoscimento del lavoro svolto, mentre

un'insegnante riflette sull'origine dei documenti dichiarando che se sono legati all'ambito scolastico non ritiene idonea nessuna forma di pagamento. Inoltre la discussione, sempre in linea con l'argomento, si sofferma a lungo sulla questione della tracciabilità del materiale condiviso. Le insegnanti che intervengono sono tutte del parere che il materiale debba essere tracciato, sapere chi ne sta facendo uso e come anche attraverso la dichiarazione della fonte da parte dei fruitori. La presenza di vincoli e la tracciabilità permettono un maggior controllo che può essere più o meno totale a seconda della tipologia di materiale utilizzato. Tre insegnanti si dimostrano favorevoli invece a un'apertura rispetto alla condivisione senza vincoli provando a superare i timori emersi in virtù della certezza circa la qualità del lavoro svolto e dei potenziali benefici del poter attingere dai lavori altrui. Anche riguardo la tipologia di materiale la discussione è stata vivace e si è concentrata in particolare su tre dimensioni: la varietà di documenti, la sua organizzazione e le categorie da inserire sulla piattaforma. Le insegnanti concordano sulla presenza di materiale vario vedendo nella ricchezza della proposta un punto di forza e questo è confermato dalle diverse tipologie di documenti che il gruppo stesso produce. Diverse di loro dichiarano come contenuto importante i consigli di lettura, anche questo a testimonianza del desiderio di conoscenza del gruppo circa la letteratura per l'infanzia e la consapevolezza di aver effettuato fino ad ora ricerche di titoli in una modalità errata. Propongono una organizzazione della piattaforma per tipo di materiale consultabile e che abbia la caratteristica della flessibilità. Consigliano anche dei menu a scorrimento, andando così nello specifico della struttura della piattaforma. Nella parte di focus dedicata alle categorie da inserire prendono parola molto velocemente annuendo spesso nell'ascoltare gli interventi delle colleghe e autocalibrando le risposte date trovando collegamenti con quanto già detto. Le possibili categorie citate dalle insegnanti possono essere così riassunte: consigli di lettura e recensioni, copertine di libri, progetti realizzati e documentazione, idee di progetti, tracce di progetti, lezioni creative, percorsi di lettura, pagine dei diari di lettura, booktrailers e interviste, informazioni sulle iniziative di formazione. In aggiunta propongono la presenza di uno spazio vuoto per condividere idee e cercare collaborazione. Per quanto riguarda la possibilità di avere collegamenti diretti a risorse open sono concordi con questa possibilità e portano due esempi da cui prendere spunto: Anobii, di cui si era parlato in aula in un precedente incontro di formazione, e Mlol, facendo confronti coerenti con gli obiettivi della piattaforma digitale. Un intervento molto significativo che

mette in evidenza una paura fino ad ora latente, è quello di un'insegnante che dichiara che avere a disposizione collegamenti ad altre risorse open potrebbe far prendere coraggio circa l'inserimento del loro materiale. L'emergere allo scoperto di questo scoglio emotivo sarà importante nello stabilire i passi successivi.

Un altro argomento oggetto della conversazione nel focus group è stato il codice etico, argomento la cui necessità era emersa dall'ultimo incontro formativo come conseguenza della richiesta di un chiarimento durante la lezione precedente. In quell'occasione un'insegnante aveva posto una domanda circa la compilazione della piattaforma (la lezione prevedeva la realizzazione dell'ambiente digitale) e più precisamente riguardo la possibilità di scaricare materiali di dominio pubblico o sotto licenza. Nella lezione successiva, quindi, la ricercatrice aveva provato a fornire una risposta alla possibilità della distribuzione di materiale pubblico facendo riferimento alle Open Educational Resources (OER)⁹ e alla linee guida fornite dal PNSD. L'argomento, oltre a suscitare molto interesse, aveva fatto emergere un ulteriore dubbio circa i criteri di controllo e le regole degli accessi. Dalle citazioni del focus group, secondo le insegnanti il codice etico ha lo scopo di rendere tutti responsabili allo stesso modo e di rendere chiare a tutti le regole di partecipazione. Dovrebbe quindi contenere le linee guida da scrivere assieme e da far approvare a chi si collega oltre alla presa di responsabilità dei contenuti. Il focus group in oggetto ha compreso anche altri interventi rispetto a quelli presentati nella griglia di lettura (Allegato 7) e nella Figura 18, volti soprattutto alla richiesta di chiarimenti. Essi sono stati forniti in parte durante il focus stesso, per altri si è stabilito un ulteriore momento apposito di confronto. La parte finale del focus group ha visto una conclusione di discussione animata riferita al procedere della realizzazione della piattaforma digitale arrivando a un esito comune sul quale si è deciso di riflettere fino all'incontro di formazione seguente previsto nelle settimane successive. In questa fase l'esito a cui è giunto il gruppo partecipante al focus con successivo confronto con il gruppo di ricerca, è stato quello di rimanere, per l'anno scolastico in corso, su un piano organizzativo date soprattutto le perplessità e i dubbi emersi, e non ancora completamente risolti. Questa è risultata una

⁹ "Open Educational Resources (OERs) are any type of educational materials that are in the public domain or introduced with an open license. The nature of these open materials means that anyone can legally and freely copy, use, adapt and re-share them. OERs range from textbooks to curricula, syllabi, lecture notes, assignments, tests, projects, audio, video and animation" (<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/>). A queste risorse fa riferimento diretto anche il PNSD nell'azione numero 23 (vedi paragrafo 3.1).

proposta accettabile e condivisibile anche da parte della ricercatrice per più ragioni: il tempo necessario per la realizzazione e gestione della piattaforma non può essere ricavato dal periodo estivo in quanto più difficoltoso riunire il gruppo di ricerca, il supporto dell'azienda resasi disponibile richiede tempi organizzativi e ulteriori incontri, infine l'esigenza di risolvere le questioni sopra citate.

6.6 Fase quattro

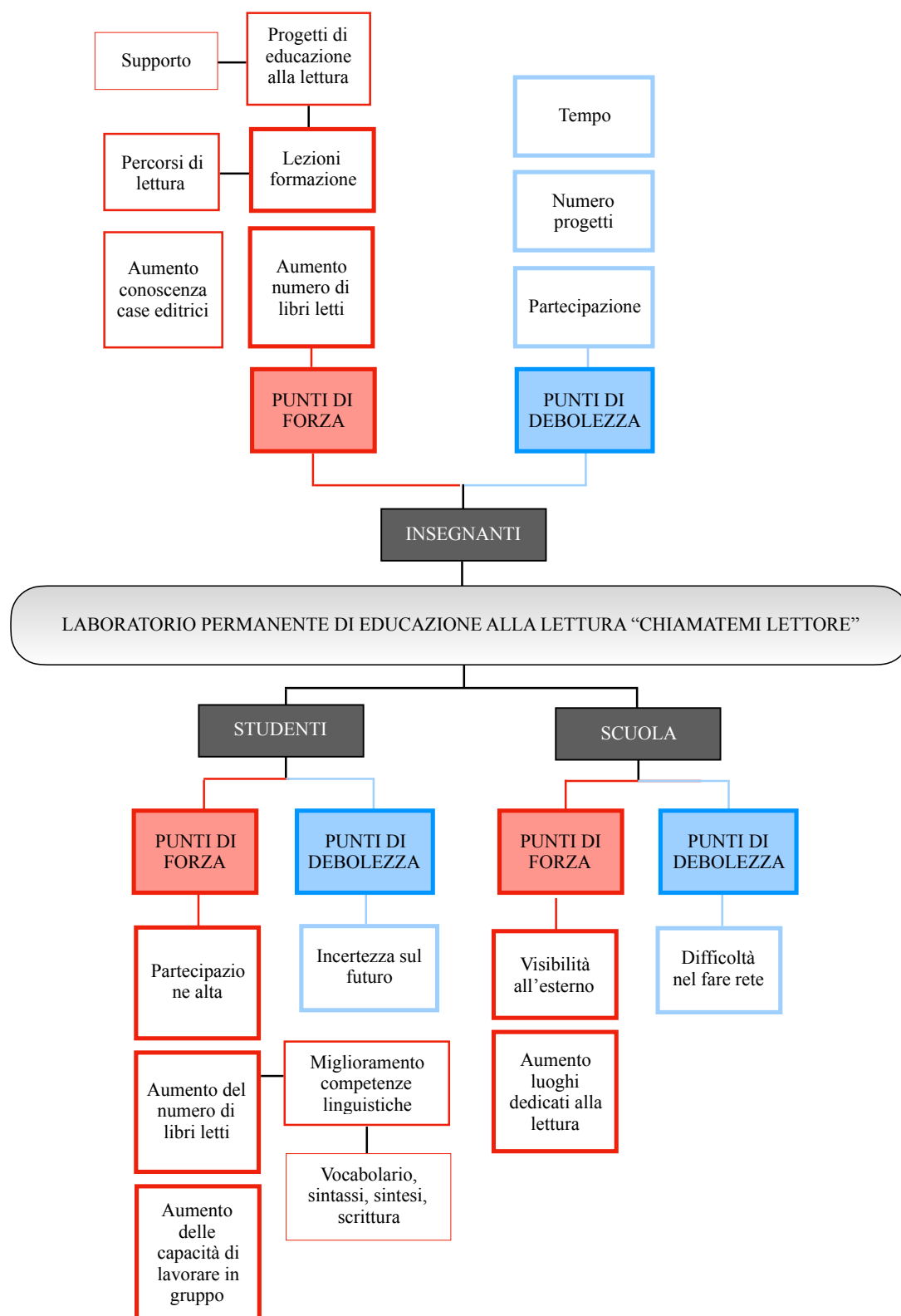
6.6.1 *Il focus group conclusivo*

L'ultima fase della R.A., da luglio a ottobre 2017, è stata caratterizzata da quattro momenti: il focus group conclusivo, la raccolta dei diari di bordo, la somministrazione del questionario in uscita, e la progettazione e consegna della proposta progettuale per l'anno scolastico successivo.

Il focus group conclusivo, tenutosi nel mese di luglio, ha visto, considerando il momento dell'anno scolastico, un alto numero di partecipanti (15). In linea con i focus precedenti, ha avuto una partecipazione ancora più attiva con la presa di parola da parte di quasi tutte le insegnanti e un'attenzione molto alta. Era presente anche la vicepresidente. Il tema del focus è stato una conversazione, meno formale rispetto ai focus precedenti, rispetto all'andamento dell'intero progetto con la rilevazione di punti di forza e punti di criticità dal punto vista delle insegnanti per le insegnanti stesse, gli alunni e la scuola rispetto agli obiettivi e alle domande di ricerca. L'inferiore grado di formalità è dovuto all'aumentato senso di comunità del gruppo partecipante e al conseguente abbandono di alcuni freni. Fra di loro infatti le insegnanti hanno dimostrato una maggior confidenza e molto meno timore nel dichiarare il loro operato in aula. Inoltre si deduce da alcuni interventi, e da alcuni atteggiamenti, che vi è un confronto sul tema educazione alla lettura e letteratura per l'infanzia che ha preso strada anche al di fuori della R.A. Le insegnanti entrano in aula già conversando sull'argomento, si scambiano opinioni riguardo le ultime letture fatte e molte di loro hanno un libro tra le mani, alcune più di uno. I libri che hanno portato sono poi rientrati tra quelli a disposizione per la consultazione al termine del focus e si sono aggiunti a del materiale portato dalla ricercatrice su richiesta di un gruppo di insegnanti sui temi della poesia e del genere giallo. Il focus è iniziato con la presa di parola di una portavoce del gruppo che ha ringraziato la ricercatrice per l'esperienza e ha espresso a nome di tutte il desiderio di poter continuare il percorso negli anni a venire. Il focus group è poi iniziato con un'introduzione della ricercatrice sullo svolgimento del medesimo e cioè, a partire dal punto di vista delle insegnanti, poi degli studenti e infine della scuola, esplorare quali sono stati i punti di forza e di debolezza della ricerca. Si è dedicato del tempo anche alle prospettive e aspettative future. La discussione, totalmente trascritta, è stata analizzata con Atlas.ti e si è ricavata una mappa rielaborata successivamente con il software

XMind per renderla maggiormente intellegibile. La mappa è stata inviata tramite mail alle partecipanti della ricerca di modo che anche in questa occasione le dirette interessate

Figura 19 - Focus conclusivo



potessero tenere a disposizione un documento di sintesi su cui riflettere e lavorare. Scorriamo ora gli esiti del focus group con il supporto della mappa riportata in Figura 19 e affrontando gli ambiti nell'ordine in cui sono stati trattati durante la conversazione.

I punti di forza del progetto per le insegnanti sono stati vari. Innanzitutto hanno espresso un giudizio molto positivo rispetto agli incontri formativi dei quali hanno particolarmente apprezzato le lezioni riguardanti gli aspetti metodologici. Tra essi hanno evidenziato più volte l'utilità delle lezioni circa i percorsi di lettura e i progetti di educazione alla lettura. Le modalità di redazione di percorsi di lettura sono stati molto utili, dichiarano le insegnanti, per iniziare a essere autonome nella creazione di materiale didattico grazie a criteri guida da seguire (dalla ricerca dei libri alla stesura del percorso con nessi logici e di contenuto). La maggior parte di loro ammette di aver provato a redarli in autonomia già durante questo anno scolastico notando un miglioramento e una maggior praticità man mano che aumentava numero di libri letti. Le lezioni riguardanti la progettazione sono sicuramente quelle che hanno registrato maggior entusiasmo e interesse. La motivazione data dalle insegnanti è la scoperta di un approccio metodologico a loro sconosciuto e una nuova prospettiva che, già a partire dall'anno scolastico in corso durante la R.A., ha snellito loro il lavoro, le ha rese più autonome e consapevoli, e ha riportato risvolti positivi sul gruppo classe. Direttamente collegato a questo argomento sono stati elogiati come punto di forza i progetti di educazione alla lettura nelle singole aule. Le insegnanti che hanno partecipato in modo attivo a questa parte del laboratorio, tutte presenti durante il focus, hanno dichiarato di aver ricevuto solo benefici dalle attività e di aver apprezzato molto la progettazione partecipata. Ammettono infatti che fino a prima la presenza di esperti esterni era limitata all'esecuzione di progetti ai quali loro non partecipavano, né nella parte realizzativa né progettuale. Non avevano mai prodotto documentazione se non in rare occasioni e su richieste dall'alto, e non avevano mai partecipato a fasi di monitoraggio dell'andamento dell'attività in essere. Questo nuovo modo di procedere è stato accolto da tutte in modo molto positivo e dichiarano di voler procedere così anche per le prossime attività, non solo per quelle di educazione alla lettura. In conseguenza hanno apprezzato il supporto durante tutto il corso dei progetti, dalla stesura iniziale fino al termine dell'attività sottolineando a più voci l'importanza dell'accompagnamento in itinere. Un altro elemento di positività, riscontrato da tutte le insegnanti, è stato l'aumento di libri letti e parallelamente a esso la conoscenza di nuove case

editrici. Le criticità rivelate sono state principalmente di natura tecnica e organizzativa. Il tempo, nonostante siano state tante le ore impegnate, non è stato considerato sufficiente soprattutto legato al numero di progetti accettati nelle classi. Le insegnanti rilevano poi, autonomamente, un elemento di debolezza nella loro partecipazione che ammettono poteva essere più elevata. Sostengono con certezza che visti i risultati sicuramente il prossimo anno la partecipazione sarà maggiore (Ins.4: Alcune delle colleghe che all'inizio dell'anno avevano dichiarato di non avere tempo si sono pentite della decisione presa e hanno già detto che vorrebbero partecipare se proseguiamo) con un coinvolgimento sperato dell'animatrice digitale a portare le competenze necessarie mancanti per agire (Ins.8: La partecipazione dell'animatrice digitale potrebbe essere fondamentale per (...) *la parte dedicata appunto al digitale, credo che molta della nostra fatica nel comprendere bene cosa e come fare sia dovuta proprio al fatto che non ne sappiamo tanto sull'argomento*).

I punti di forza riscontrati dalle insegnanti rispetto alla risposta della classe si possono tripartire in: aumento del numero di libri letti, aumento delle capacità di lavorare in gruppo e della partecipazione. In sintonia con quanto accaduto alle insegnanti, le stesse dichiarano che anche i loro alunni hanno aumentato in modo considerevole il numero di libri letti rispetto ai loro standard e rispetto alle classi precedenti. Molte delle insegnanti sostengono che questo cambiamento, considerato da tutte molto positivo, sia dovuto principalmente a un cambiamento del loro atteggiamento verso il libro e la lettura. Inoltre elencano tra le altre cause: il parlare intorno alle letture fatte, l'organizzazione più strutturata del momento di lettura, la presenza di libri in aula, gli stimoli dell'esperta esterna. Emerge poi una chiara soddisfazione da parte di tutte rispetto a un esito positivo non cercato e cioè un netto miglioramento delle competenze linguistiche, dall'arricchimento del vocabolario alle abilità di scrittura. La libertà di parola intorno alle letture fatte è, per le insegnanti, alla base dell'altro punto di forza: una partecipazione che è andata crescendo durante tutto il corso dell'anno. I bambini si sono sentiti sempre più a loro agio nell'esprimere le loro opinioni circa i libri letti, sia quelli letti in aula che le letture private. Portando e dando spiegazioni dei libri in aula, mettendoli a disposizione dei compagni e chiedendone un atteggiamento di cura. L'aumento nella competenza nel lavoro di gruppo emerge invece da tutte coloro che hanno messo in atto i progetti di lettura, anche chi ha provato a farlo senza il supporto dell'esperta. Un punto di debolezza significativo è emerso essere il non riuscire a fornire alle classi delle risposte certe

circa il futuro delle attività avviate. Infatti le insegnanti insieme alla volontà di proseguire i progetti, in collegamento con quelli avviati o mettendone in atto di nuovi, richiedono ancora un supporto in quanto non si sentono ancora completamente autonome.

Collante tra le insegnanti e le classi è l'istituto scolastico per il quale il progetto ha avuto delle ripercussioni. Le insegnanti dichiarano che un punto di forza per l'istituto è stato l'aumento di visibilità sul territorio, mentre internamente un aumento dei luoghi adibiti alla lettura a partire, soprattutto, dall'arricchimento delle biblioteche di classe. La debolezza invece si riferisce alla difficoltà evidente di fare rete che le partecipanti legano a due motivi: il primo riferito alla già presente loro difficoltà intrinseca nel tessere relazioni fra le scuole appartenenti al medesimo Comprensivo scolastico dato il numero elevato di realtà, e il secondo alle numerose ristrutturazioni e spostamenti che hanno concentrato l'attenzione più sull'interno che sull'esterno. A prova che si può lavorare su questo aspetto, portano come esempio i due progetti avviati durante la ricerca azione nei quali si sono allacciati rapporti con altre realtà scolastiche territoriali. I due progetti, primaria-scuola dell'infanzia e primaria-nido, oltre a un successo nella riuscita fattiva, sono stati infatti motivo da un lato di orgoglio per le insegnanti, gli alunni e il Comprensivo, dall'altro punto di partenza per altri progetti in coordinazione con realtà esterne. Le insegnanti hanno dichiarato all'unanimità, a partire dall'intervento di una di loro (Ins.4) che tale esito non sarebbe stato possibile fino all'anno precedente non tanto per la mancanza di sinergie con le altre realtà territoriali, in questo caso tutte di carattere educativo, ma per la loro insicurezza nel procedere in tale direzione e per la paura nel non riuscire a gestire eventuali ostacoli.

In sintesi si può affermare che i punti di forza sono stati ben maggior rispetto alle criticità emerse le quali hanno avuto natura soprattutto gestionale e organizzativa e che sono state comunque connotate in modo propositivo e posti, al termine del focus, come punti di partenza per gli sviluppi futuri. Viceversa invece le positività sono state riferite a cambiamenti metodologici e didattici nell'uso del libro in aula a partire dal risultato più volte nominato di un aumento considerevole del numero di libri letti sia da parte delle insegnanti che, poi, degli studenti. Una maggior sicurezza del corpo docente sul tema educazione alla lettura (conoscenza dei libri e delle case editrici, autonomia progettuale) hanno portato riscontri positivi nelle pratiche attive in aula con un aumento delle competenze cooperative e un aumento del numero di libri letto anche da parte dei bambini, elemento che ha stupito

positivamente anche i genitori (Ins.7). A partire dalla conclusione del focus nella quale le insegnanti, spontaneamente, hanno commentato alcune delle risposte date, si è aperta una animata discussione circa le prospettive future che ha evidenziato alcuni punti che approfondiremo nel capitolo 8: le insegnanti chiedono la prosecuzione del laboratorio nel loro Comprensivo anche negli anni a venire per poter raggiungere un'autonomia sempre maggiore, auspicano un aumento dei progetti a lungo termine con già richieste dirette di interventi annuali e una prosecuzione, a diminuire nel tempo, degli incontri formativi.

6.6.2 La raccolta e l'analisi dei diari di bordo

Anche la raccolta dei diari di bordo è avvenuta nel mese di luglio 2017, durante un incontro apposito al quale ha voluto partecipare tutto il gruppo di ricerca. In quell'occasione si è reso evidente il problema che si era ipotizzato nel corso della R.A. e per il quale si erano messe in atto delle procedure riparative. Nonostante ciò l'adesione alla compilazione dello strumento narrativo è stata bassa con la compilazione e consegna del diario (in forma anonima) da parte di sette insegnanti. I diari ricevuti sono stati comunque letti e analizzati ma, dato l'esiguo numero dei documenti, i dati emersi sono da considerarsi limitati a una parte del gruppo di ricerca e quindi non estendibili alla totalità delle partecipanti. Rendiamo comunque conto di alcuni dati emersi rimandando al capitolo 8 le considerazioni circa la bassa adesione alla compilazione dello strumento proposto. Tra i diari di bordo consegnati cinque erano riferiti a insegnanti che, oltre alla formazione, hanno partecipato anche ai progetti di educazione alla lettura individuali. Per la stesura dei diari di bordo le insegnanti hanno preferito la forma narrativa, con in un caso l'aggiunta di immagini, e hanno optato per una compilazione libera, solo in un caso è stata seguita la modalità di compilazione semiguidata che era stata presentata sia nella formazione che discussa in un focus group. Da quanto scritto/rappresentato sui diari di bordo si possono far emergere almeno tre conclusioni riferite all'andamento del laboratorio: l'aumento del numero di libri letti sia da parte delle insegnanti che degli alunni, il raggiungimento di una maggiore autonomia nella selezione dei libri e nelle pratiche progettuali. Questi dati emergono a loro volta da implicazioni ripetute in tutti i diari di bordo consegnati e riferibili a vari momenti della R.A.:

- dalle riflessioni postume ai primi incontri di formazione le insegnanti scrivono di rendersi conto di una loro lacuna sui libri per ragazzi e del desiderio di impegnarsi per colmarla a partire dalla lettura dei libri consigliati durante gli incontri;
- dimostrano un elevato interesse verso l'albo illustrato e la sua possibilità trasversale per età e per discipline;
- ammettono tutte di non aver mai progettato un'attività di educazione alla lettura, e non, nel modo strutturato presentato nella formazione e di essersi sempre affidate agli spunti derivanti dalle antologie, a interessi loro personali, al tempo a disposizione;

- dichiarano prima un timore rispetto a una progettazione, seppur flessibile, organizzata, per poi nella parte finale dell'anno scolastico metterne in risalto gli aspetti positivi che rilevano sia nei confronti del loro lavoro (snellimento nei passaggi, recupero rapido del materiale, organizzazione, risoluzione rapida degli imprevisti), sia nei confronti degli alunni (consapevolezza di seguire un percorso, libri di riferimento, confronto, aumento del dialogo);
- rispetto alla formazione scrivono tutte il desiderio, e la necessità ancora presente, di poter proseguire negli anni a venire con, in cinque diari su sette, la speranza che tale formazione possa essere proposta, almeno, ai nuovi insegnanti;
- sei insegnanti scrivono di essersi rese conto di un'inadeguato metodo di ricerca del materiale attuato fino a quel momento, a fronte invece delle nuove indicazioni proposte. Parallelamente a ciò ammettono di venire a conoscenza per la prima volta di riviste di settore, siti internet di biblioteche e case editrici, blog specifici;
- coloro che hanno avviato anche i progetti di educazione alla lettura nelle aule scrivono in particolare dell'importanza del supporto esterno evidenziando come esso le abbia rese più autonome e responsabili nel lavoro in aula. Quattro insegnanti su cinque scrivono essere stato fondamentale il lavoro di monitoraggio in itinere, tre di loro evidenziano come un aumento di sicurezza e un minor timore in un eventuale cambio di direzione in corso d'opera;
- tutte scrivono lungamente della possibilità realizzativa della piattaforma digitale, soprattutto al termine del focus esplorativo specifico, confermando alcuni punti già emersi dai dati ricavati dagli strumenti precedenti: un timore rispetto alle loro abilità e verso una condivisione libera di materiale, le possibilità dello strumento soprattutto se il materiale presente è di natura varia.

I dati emersi confermano, quindi, e approfondiscono quanto ricavato dagli altri strumenti nelle fasi precedenti. La presenza di tutto il gruppo di ricerca ha permesso di evidenziare nuovamente le potenzialità del diario di bordo nella pratica didattica.

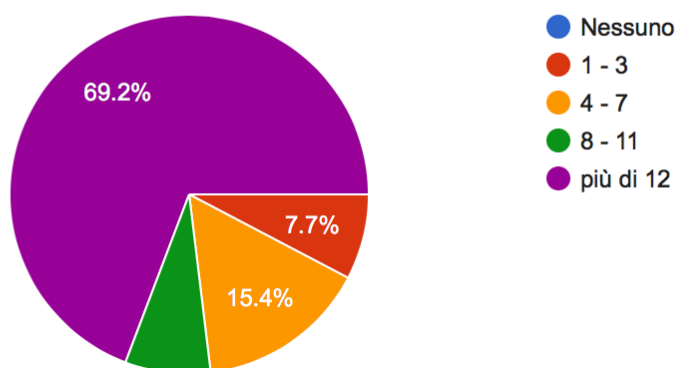
6.6.3 Somministrazione del questionario in uscita e dati emersi

Anche il questionario ha rilevato un basso numero di adesioni in quanto lo hanno compilato 13 insegnanti. Il confronto con i dati in entrata risulta quindi difficoltoso dato che si riferiscono a una percentuale molto diversa di partecipanti (ricordiamo che il questionario in entrata era stato compilato da 22 partecipanti su 22). Proviamo comunque a fare qualche confronto e a prendere in considerazione qualche dato isolato, seguendo lo schema utilizzato per illustrare i dati ricavati dal questionario in entrata e cioè procedendo secondo le dimensioni indagate.

La dimensione riferita alle abitudini di lettura e agli aspetti personali riporta dati confortanti in quanto il numero di libri letti durante l'anno della R.A. risultano essere elevati e maggiori rispetto all'inizio dell'anno scolastico: 9 insegnanti dichiarano infatti di aver letto più di 12 libri l'anno e il numero reale potrebbe essere davvero elevato se si pensa che nell'arco dell'anno sono stati proposti circa un centinaio di titoli. Rispetto al dato iniziale che indicava 8 insegnanti come lettrici di più di 12 libri l'anno abbiamo quindi, verosimilmente, un mantenimento del gruppo di lettrici forti con l'aggiunta di alcune colleghe. Mentre all'inizio avevamo un numero analogo di lettrici forti e di lettrici tra 4 e 7 titoli, ora, rispetto alle 13 rispondenti, il divario è elevato, infatti solo due insegnanti appartengono a tale fascia (Grafico 7). Questo dato deriva con certezza dall'alto numero di libri consigliati in occasione

Grafico 7 - Numero di libri letti all'anno, questionario in uscita (domanda chiusa)

13 responses



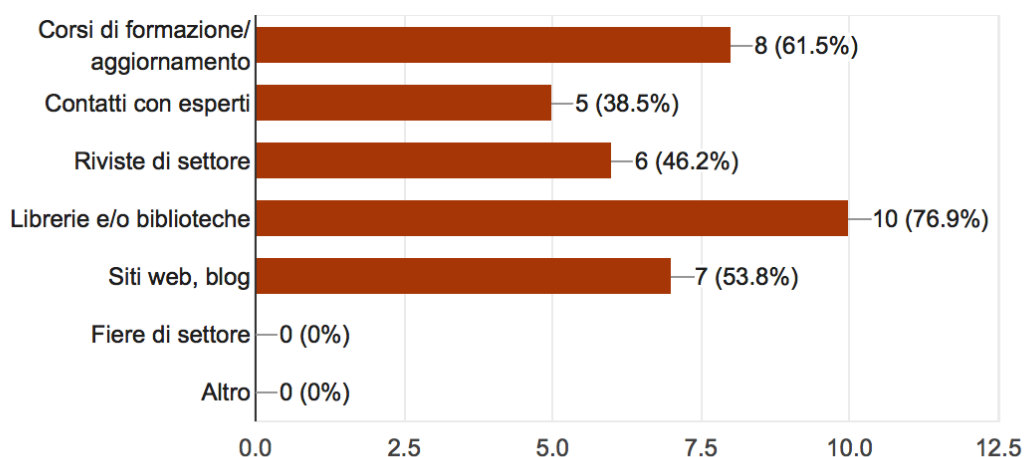
degli incontri formativi, oltre che da quelli proposti e mostrati al termine degli stessi. Inoltre deriva anche dall'iniziativa della creazione del gruppo di lettura, febbraio 2017, per bambini e

ragazzi aperto a tutte le partecipanti al progetto. Il gruppo, che ha tuttora vita (agosto 2018), ha dato modo alle insegnanti di leggere, senza alcun obbligo, circa una dozzina di titoli nel tempo intercorso dall'inizio del gruppo alla somministrazione del questionario. A questi fattori oggettivi, si aggiunge anche un aumento dell'interesse verso la letteratura per ragazzi con l'incremento di uno spirito curioso da parte delle partecipanti che le ha portate alla ricerca e alla scoperta di numerose letture. Continua, in analogia con l'esito iniziale, la mancanza di quella che possiamo definire la fascia media (da 8 a 11 libri letti), con la presenza di una sola lettrice.

Alcuni dati significativi li possiamo dedurre dalla dimensione formativa. Rispetto alla domanda riferita alla frequenza a corsi di formazione e/o aggiornamento sul tema, vi è un cambiamento rispetto alla situazione iniziale dove nessuna delle partecipanti aveva dichiarato di frequentare tali iniziative per più di quattro volte l'anno. Ora invece, su 13 rispondenti, tre dichiarano di parteciparvi più di quattro volte l'anno, quattro da tre a quattro volte, quattro una o due volte e solo due rispondono di non recarvisi. Un altro dato significativo è quello relativo all'abitudine all'aggiornamento circa le novità editoriali per ragazzi: nel quaternario somministrato in entrata quattro insegnanti su 22 dichiaravano di non aggiornarsi, in quello in uscita la totalità delle rispondenti dichiara di farlo. Sempre rispetto all'aggiornamento possiamo soffermarci sugli strumenti utilizzati evidenziando delle diversità rispetto alla risposta in entrata come si può vedere dal Grafico 8.

Grafico 8 - Strumenti usati per l'aggiornamento in ambito educazione alla lettura, questionario in uscita (domanda chiusa a risposta multipla)

13 responses



Vi è sicuramente la scoperta delle riviste di settore, a fronte di due insegnanti che lo indicavano tra gli strumenti utilizzati per aggiornarsi nel questionario in entrata ora ne troviamo sei, con un andamento crescente delle percentuali anche per gli altri strumenti che, sempre considerando la diversità del numero di rispondenti, fa ipotizzare un incremento della consultazione degli strumenti di aggiornamento.

La dimensione della conoscenza della letteratura per ragazzi evidenzia una maggior sicurezza nell'uso del linguaggio specifico, una maggior conoscenza delle case editrici di settore e degli autori e autrici per bambini e ragazzi. Nell'elencare da 1 a 5 case editrici tutte le rispondenti ne elencano almeno sei, non confondendo il nome dell'editore con il nome di una collana editoriale e citando solo in un caso una casa editrice scolastica. Questo dato è in forte contrasto con quanto emerso dalle risposte alla medesima domanda in entrata, evidenziando una consapevolezza e una conoscenza nettamente maggiori del settore di riferimento. Anche nella definizione della dicitura 'albo illustrato' riportano definizioni più ricche e complete, rispetto a quelle date in precedenza, nelle quali è chiara la comprensione tra testo e immagine e ne viene evidenziato nel rapporto il valore non didascalico, emerge anche come l'albo illustrato possa avere vari formati e essere anche senza parole (silent book), in un caso è riportata una definizione di un editore portata come esempio durante un incontro di formazione. Riportiamo alcune definizioni a titolo di esempio:

- l'albo illustrato è un libro in cui sono vivamente presenti le illustrazioni della storia talvolta priva di parole
- libro con illustrazioni per ragazzi che non reca danni agli adulti, libro con illustrazioni per adulti che non reca danni ai ragazzi;
- libro nel quale poche parole decisamente cariche di significato vengono avvalorate da immagini che occupano anche l'intera pagina;
- oggetto-libro di formato libero in cui testo e immagine sono indissolubili;
- libro in cui testo e immagini si completano.

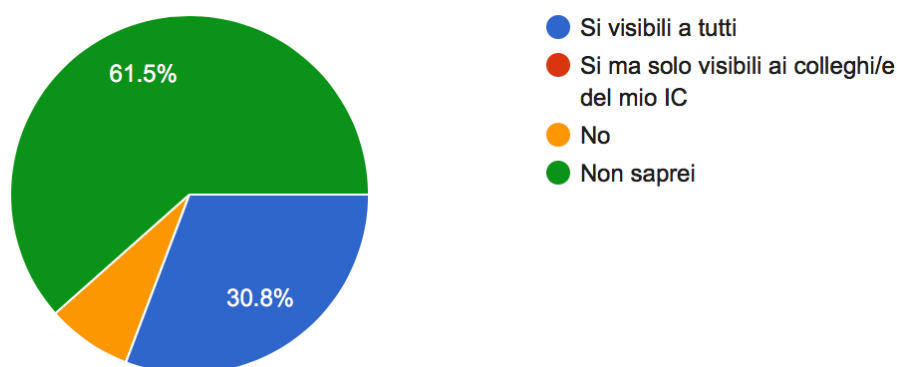
Nella definizione delle caratteristiche di un libro per essere considerato di qualità emergono soprattutto due aspetti rispetto alle risposte in entrata: l'importanza data all'apparato grafico (illustrazione, impaginazione, scelta font) e i riscontri emotivi sul lettore. Non vengono menzionati riferimenti a una morale ma vengono più volte citati la voglia di rileggere, il contenuto coinvolgente, originale e stimolo alla riflessione, un linguaggio adatto e evocativo.

Circa l'utilizzo del libro a scuola, si nota ancora incertezza da parte delle insegnanti nella realizzazione di bibliografie (7 su 13 dichiarano di non sapere se sono in grado di realizzarle), mentre vi è un aumento di sicurezza nella realizzazione di progetti di educazione alla lettura: su 13 rispondenti solo una dichiara di non essere capace, quattro di non saperlo con certezza e otto ammettono la competenza. Rispetto al dato in entrata dove solo cinque rispondenti su 22 ammettevano di essere capaci a fronte delle 13 non in grado di stabilirlo e alle quattro risposte negative, si può evidenziare come la progettazione sia stato un tema molto importante del laboratorio. I dati rispetto ai libri letti integralmente insieme agli alunni rispecchia esattamente l'andamento delle risposte in entrata, non si riesce invece a fare un confronto chiaro rispetto alla consegna di schede di lettura anche se si può ipotizzare che esse siano diminuite (9 insegnanti su 13 dichiarano di non consegnarle), mentre è evidente che dove utilizzate siano non standardizzate ma costruite ad hoc rispetto alla lettura (nessuna insegnante dichiara di utilizzare schede standard per tutti i libri).

Rispetto all'ultima dimensione, la piattaforma digitale, tutte le rispondenti confermano di avere un interesse alto nell'avere a disposizione una piattaforma da cui attingere e in cui inserire materiale confermando, in crescita, l'interesse iniziale. Circa l'utilità della piattaforma, le percentuali di risposta più alte si riferiscono a un'utilità di tipo informativa rispetto a determinate tematiche e un'utilità di supporto nella realizzazione di attività di educazione alla lettura. Queste due risposte avevano registrato percentuali alte anche nella domanda in entrata. La domanda circa l'inserimento di materiale da condividere conferma con chiarezza la categoria dell'incertezza riferita a questo tema già emersa più volte nell'arco

Grafico 9 - Inserimento materiale sulla piattaforma digitale, questionario in uscita (domanda chiusa)

13 responses



della ricerca. Dal Grafico 9 appare chiaramente come il maggior numero di insegnanti (8 su 13) è ancora incerto rispetto all'inserimento, e di conseguenza alla condivisione, di materiale, con la permanenza di ancora una risposta negativa. Le quattro insegnanti rimanenti si ritengono favorevoli all'inserimento e alla condivisione verso tutti del materiale, dimostrando comunque un'apertura.

6.6.4 Progettazione partecipata degli sviluppi futuri

Nella fase preliminare della R.A., più precisamente nel settembre 2016, in occasione della proposta del laboratorio al Collegio Docenti, si era esposta la possibilità di concludere l'anno scolastico con un lascito di prosecuzione progettuale per l'anno successivo in ottica di formazione continua e progettazione permanente. In quella data il Collegio aveva dichiarato di voler aspettare qualche mese prima di dare certezza di una possibile prosecuzione. Agli inizi della fase due, con una convocazione apposita della ricercatrice e di due componenti del gruppo di ricerca, la Dirigente dichiara l'interesse nel proseguire il laboratorio e apprezza la possibilità che esso sia interamente coprogettato dalle insegnanti. Si stabilisce quindi di dedicare un arco temporale specifico alla progettazione, trovando una finestra nel mese di agosto (2017). In contesti informali il gruppo di ricerca, con presenze a rotazione di un minimo di 8 a un massimo di 16 partecipanti, si è incontrata settimanalmente per tutto il mese in appuntamenti della durata di circa due ore. La prima decisione presa dal gruppo di ricerca è stata quella di continuare il laboratorio nella bipartizione avviata con l'elemento trasversale della piattaforma digitale. Gli argomenti della formazione stabiliti hanno rispecchiato le esigenze di approfondimento emerse durante l'anno scolastico trascorso con la conferma di una richiesta di approfondimento metodologico progettuale e con la proposta di alcune modifiche alla struttura degli incontri. Tutte le insegnanti concordano nel proporre incontri formativi monotematici di modo che all'interno di una rosa di proposte anche molto ampia, le insegnanti interessate possano optare per gli argomenti per loro di maggiore interesse. Date le perplessità della ricercatrice rispetto a una struttura siffatta che porterebbe a perdere parte della dimensione del gruppo, si procede durante il primo incontro alla stesura di due diverse bozze formative sulle quali ci si autassegna una settimana di tempo per rifletterci. La decisione verterà poi su una struttura mista con appuntamenti dedicati ad argomenti di approfondimento specifici. Rispetto ai progetti di educazione alla lettura nelle aule, il gruppo di ricerca è concorde nel ridurre il numero annuale portandolo a 7 e di prevedere già in fase preliminare un numero di ore da distribuire fra le diverse proposte (80). Si opta, nel terzo incontro e a seguito di una dibattuta discussione, per preferire un supporto in fase di stesura del progetto e di monitoraggio, allentando la presenza del futuro esperto nelle aule. Si stabiliscono inoltre delle tempistiche che diano la possibilità anche a coloro che non hanno

partecipato all'avvio del laboratorio, di essere presenti nel nuovo anno scolastico. Si decide quindi, nell'ipotesi di un'approvazione della prosecuzione del laboratorio da parte del Collegio di settembre, di lasciare una finestra temporale di un mese per permettere a tutti gli interessati di presentare una proposta. Data la previsione alta rispetto alle richieste progettuali, il gruppo di ricerca ritiene necessaria una mediazione da parte della Dirigente nella scelta dei progetti da avviare. La proposta di progetto, nelle sue linee basi, sarà presentato da un gruppo referente del gruppo di ricerca, nel mese di settembre al corpo docente e alla Dirigente.

6.7 La partecipazione al bando Miur

Tra i Comprensivi inizialmente interessati all'attuazione di un progetto di educazione alla lettura, come descritto nel paragrafo 6.2 riferito alla fase preliminare, con uno si è deciso di partecipare, in rete con altri Comprensivi, all'avviso pubblico per la realizzazione da parte delle istituzioni scolastiche ed educative statali di Biblioteche scolastiche innovative, concepite come centri di informazione e documentazione anche in ambito digitale. Si è deciso di optare per questa scelta in fase iniziale di ideazione del progetto in quanto il Comprensivo disponibile e interessato (I.C. di Fiorenzuola Val d'Arda) è stato ritenuto adatto in base ad alcune caratteristiche specifiche che illustreremo in seguito. Il bando si poneva l'obiettivo di acquisire proposte progettuali per la realizzazione o l'adeguamento di biblioteche scolastiche innovative dando a queste ultime una accezione nuova verso una dimensione laboratoriale volta a incrementare le capacità trasversali: "le biblioteche scolastiche, in questa nuova accezione, si trasformano in laboratori per coltivare e implementare conoscenze, saperi, attitudini e abilità trasversali, utilizzando nuove metodologie didattiche, per formare e sviluppare le competenze chiave dell'apprendimento permanente, quali in particolare la comprensione del testo e la competenza "imparare ad imparare", connessa all'apprendimento autonomo, all'abilità di perseverare nell'apprendimento, alla capacità di svolgere ricerca, di selezionare e riconoscere le fonti, di organizzare il proprio studio, sia a livello individuale sia in gruppo, a seconda delle proprie necessità, e alla consapevolezza relativa a metodi e opportunità" (MIUR, 2016a, p.1). Per ottenere questi obiettivi, continua il bando, la scuola e gli operatori necessitano di luoghi sia fisici che digitali con un accesso facilitato al reperimento dei documenti che renda i fruitori autonomi e responsabili promuovendo quindi anche le competenze per una cittadinanza attiva. La biblioteca poi come spazio vivo, attivo, aperto deve promuovere l'autonomia dei fruitori e allo stesso tempo offrire un supporto adeguato alla consultazione. Le scuole quindi che ospitano biblioteche di questa natura devono essere in grado di operare su più fronti garantendo l'apertura della scuola a livello territoriale, la promozione dell'information literacy e della lettura e scrittura (anche in ambito digitale) e contrastando la dispersione scolastica. Inoltre, seguendo l'azione 24 del PNSD, la proposta progettuale di realizzazione o di adeguamento di biblioteche scolastiche innovative, doveva prevedere alcuni passaggi:

- la realizzazione di spazi idonei e specifici o un riadattamento /potenziamento di quelli esistenti da dedicare alla lettura e attività connesse “che faccia della biblioteca un luogo privilegiato di confronto, di dialogo e di approfondimento, favorendo l’utilizzo delle tecnologie applicate alla didattica” (ivi, p.2);
- la dotazione di strumenti atti a acquisire e elaborare contenuti digitale a servizio degli utenti;
- una decisa e specifica componente progettuale con enfasi sull’apertura territoriale e con l’obiettivo di garantire una promozione dell’informazione literacy, della lettura e della scrittura più ampia per la quale il bando propone qualche esempio come “una migliore promozione esterna dell’attività della biblioteca scolastica, il coinvolgimento dell’intera comunità a partire dalle famiglie, l’organizzazione e comunicazione di attività, incontri, conferenze aperte al territorio, ausilio laboratoriale e di competenze nella produzione e distribuzione di contenuti informativi e didattici aperti (anche in forma di digitalizzazione di contenuti preesistenti), la catalogazione informatizzata e la messa on line di cataloghi delle risorse disponibili” (ivi., p.3);
- una particolare attenzione ai contenuti nell’acquisizione e nella messa a disposizione soprattutto in formato digitale con politiche di accesso idonee.

In aggiunta a queste proposte operative, il bando prevedeva la possibilità facoltativa di ipotizzare una rete di biblioteche scolastiche. Tra i soggetti coinvolti nella partecipazione al bando, le istituzioni scolastiche potevano contattare altre realtà (“enti pubblici e locali, biblioteche, reti e sistemi bibliotecari locali, università, centri di ricerca, associazioni, fondazioni, ma anche soggetti privati individuati nel rispetto dei principi di parità di trattamento, non discriminazione, libera concorrenza, trasparenza e proporzionalità”, ibidem) anche come cofinanziatori e con l’obiettivo di garantire un’apertura territoriale della scuola. Tra le possibili spese considerate idonee alla ricezione di un eventuale contributo in caso di vincita vi erano l’acquisto di beni, attrezzature e servizi per la biblioteca, spese generali, tecniche e organizzative, spese per l’acquisto di contenuti. Il Comprensivo di Fiorenzuola è stato considerato idoneo, previa proposta da parte dell’animatrice digitale della scuola secondaria di prima grado dell’istituto, per alcune caratteristiche grazie alle quali gli obiettivi posti dal bando potevano essere concretamente realizzabili in un’ottica di medio periodo. Il Comprensivo infatti, che comprende la scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo

grado di Fiorenzuola d'Arda, al momento dell'uscita del bando (maggio 2016) era dotato di una nuova aula specifica per la biblioteca scolastica e attività a essa legate (anche in ottica digitale), aveva già provveduto all'acquisto di arredi e a un primo impianto di libri, godeva della presenza di persone disponibili a una prima forma di gestione volontaria dello spazio e a livello didattico aveva una forte attenzione per gli aspetti digitali. Questo insieme di caratteristiche, unito alla presenza di una ricca e ben organizzata biblioteca comunale, ha permesso di costruire la risposta al bando su una proposta progettuale basata su: ampliamento e valorizzazione dell'esistente, incremento del già presente legame con il territorio coinvolgendo la biblioteca comunale e integrandone le attività, introduzione di una proposta formativa rivolta alle insegnanti per una adeguata scelta dei titoli centrata sulla qualità e una adeguata organizzazione delle attività connesse, acquisizione di contenuti digitali e di software specifici. La proposta è stata stesa in un tavolo di lavoro condiviso tra l'animatrice digitale, tre insegnanti (una referente per ogni grado scolastico), il dirigente scolastico e l'esperta esterna in educazione alla lettura. Per seguire a livello temporale le fasi della R.A. descritte nei precedenti paragrafi, la partecipazione al bando si colloca nella fase preliminare e nella fase uno. Nella fase preliminare, con l'uscita del bando, si sono svolti due tavoli di lavoro dedicati a una lettura approfondita del documento, a un brainstorming delle possibili proposte fattuali e a una suddivisione dei compiti con la stesura di singole parti. Il terzo e ultimo tavolo di lavoro si è tenuto all'inizio della fase uno, in esso si è steso il progetto condividendo gli esiti della suddivisione del lavoro di scrittura e all'inizio del mese di luglio 2016 si è così partecipato al bando. L'esito del bando è stato reso pubblico l'estate seguente e ha visto il Comprensivo tra i vincitori. Il risultato positivo ha reso necessaria una riorganizzazione del lavoro progettato dovuta anche al periodo di tempo lungo trascorso tra la stesura del progetto e la comunicazione della vincita. In questo periodo di attesa le scuole appartenenti al Comprensivo partecipante avevano già messo in atto delle azioni preventive e necessarie in caso di riscontro positivo, come base per un nuovo approccio metodologico futuro anche in caso di perdita. La riprogettazione, avvenuta nella fase quattro, ha visto protagoniste la scansione temporale dei passaggi successivi e la suddivisione dei fondi con revisione del cronoprogramma di spesa. Il progetto ha preso avvio alla fine dell'anno scolastico 2017 - 2018 con un intervento introduttivo a partecipazione libera tenuto dall'esperta esterna di educazione alla lettura della durata di due ore e con successive sei ore di progettazione

suddivise per grado scolastico. Esso proseguirà con il nuovo anno scolastico e con obiettivi di lungo periodo i quali, da progetto, verranno monitorati costantemente tramite la compilazione di schede semistrutturate.

Nel periodo di stesura del progetto sono stati condotti, dall'animatrice digitale e dall'esperta in educazione alla lettura, tre webinar con l'obiettivo di fornire informazioni, e supporto, a tutte le scuole interessate sul territorio nazionale circa i temi della digital literacy e della lettura riferiti agli ambienti delle biblioteche e della scuola. I webinar si sono tenuti presso gli uffici dell'azienda Xnoova, a Piacenza, che si è resa disponibile a ospitare l'iniziativa. Hanno avuto un altissimo numero di ascolti e altrettanto di richieste di supporto alla compilazione del bando circa gli ambiti di competenza delle relatrici.

7. Riflessioni teoriche e operative sulla configurazione del laboratorio permanente di educazione alla lettura

7.1 Premessa alla scelta del termine

Nel trovare un nome all'intero supporto ideato e messo in pratica nella R.A. qui descritta, si è optato per il termine 'laboratorio', inteso come dispositivo strutturale, pedagogico e culturale. Ciò è in linea con il modello pedagogico-didattico che Frabboni definisce 'scuola dei laboratori' e che ha preso avvio con la scuola della riforma (Frabboni, 2005). La forma del laboratorio è stata intesa come una proposta alla scuola di impegno nella capacità di promuovere uno stile relazionale ricco di cifre socioaffettive e un clima comunitario ricco di valori civili e etici (Frabboni, 2005). Questo abituando insegnanti e studenti a un modo collettivo di fare cultura che parta da un processo di ascolto e dialogo fino alla co-costruzione di conoscenza. La co-costruzione, in una prospettiva laboratoriale, avviene in ricerca e in un'ottica collaborativa nella quale la caratteristica della creatività si accompagna a un pensiero endogeno e critico. Somministrando quotidianamente il "farmaco della creatività" (ivi, p.21) si alimentano le competenze trasversali, una visione interculturale e multiculturale, democratica e inclusiva. Così il laboratorio non si identifica solo come spazio di interclasse fisico, modulare e flessibile ma anche come qualità cognitiva. Inoltre si presta a essere uno spazio, fisico e non, inclusivo con al centro lo studente e i suoi bisogni (Lanfranconi Betti, 2005). Nel suo essere inclusivo e flessibile, il laboratorio si presta ad atteggiamenti di tipo riflessivo che consentano all'alunno "di tornare sia su quanto è stato assimilato a livello sensoriale con modalità ricettive, sia sul pensiero posto in essere con interessanti conseguenze metariflessive, al chiaro scopo di attivare un percorso elaborativo della mente con cui il soggetto possa oltrepassare l'elemento conoscitivo immediato" (Travaglini, 2016). Inoltre un'ulteriore caratteristica con cui il termine 'laboratorio' è qui intesa è legata a un'attività didattica di gruppo sia per ragioni di studio che di ricerca che di scoperta creativa. Intendendo qui il laboratorio come intera struttura contenente, e allo stesso tempo identificabile con, la ricerca condotta, esso si può riferire in questo contesto a una didattica laboratoriale che ha le caratteristiche sopra descritte: trasversale, interdisciplinare, inclusiva, cooperativa. La sua multidisciplinarietà e la sua apertura, inoltre e in conseguenza di ciò, lo qualificano come uno "spazio interclasse in grado

di aprire le porte della scuola di casa nostra all'ingresso delle competenze" (Frabboni, 2005, p.77). In sintesi, una didattica per laboratori, nella quale può essere compresa la nostra proposta, investe sui bisogni della comunicazione, della socializzazione, dell'autonomia, del movimento, della divergenza, della fantasia, della manualità e della conoscenza (ivi., p.86). Non solo spazio fisico e luogo concreto della creatività manuale, ma cambio di mentalità nei confronti della didattica e dell'esperienza diventando, quindi, anche abito mentale.

Vediamo ora come la tripartizione del termine laboratorio (spazio mentale, fisico e virtuale) è stata intesa nella ricerca qui presentata.

7.2 Spazio mentale

Il laboratorio permanente di educazione alla lettura si è configurato con una struttura tripartita: motivazionale, fisica e virtuale. Vedremo ora alcuni aspetti significativi per ciascuna dimensione rispetto alla R.A. oggetto di questo elaborato.

L'aspetto motivazionale si riferisce a un cambiamento nell'atteggiamento mentale verso l'argomento in oggetto che ha portato a una visione dello stesso su piani differenti. Da lettura intesa come forma di apprendimento legata alle competenze di letto-scrittura e quindi oggetto di valutazione, a educazione alla lettura come coltivazione della passione e del piacere del leggere in un assetto non valutativo e più democratico. I due piani sono collegati tra loro in quanto il lettore completo è colui che grazie alle competenze nei vari ambiti (saper leggere, saper scrivere, saper leggere le immagini, comprendere il significato, collocare un documento in un contesto storico e sociale) vede nella lettura non solo un mero esercizio ma un piacere da coltivare anche in contesti altri rispetto a quelli scolastici. Questa traslazione di punto di vista, nella ricerca, è avvenuta da parte delle insegnanti per poi, di riflesso, ricadere sugli alunni. L'aver come protagonista della ricerca il corpo docente ha permesso di rilevare come un cambio di atteggiamento verso l'atto della lettura, dato dall'aumento di conoscenza del tema letteratura per l'infanzia e il cambiamento di approcci e format didattici, ha riscontrato positivi nell'arco del breve periodo sul gruppo classe sia dal punto di vista del rendimento che della socializzazione. Nel nostro caso questo risultato è stato reso più evidente dall'attuazione di procedure didattiche cooperative e da una progettazione altamente partecipata, ciò ha permesso un incremento di possibilità riflessive sia attraverso un approccio dialogico ai problemi nel gruppo che a livello personale come ripensamento delle azioni passate, monitoraggio di quelle presenti e progettazione delle future. L'atteggiamento riflessivo delle insegnanti è stato, quindi, il motore dei cambiamenti motivazionali e di approccio alla lettura. Nella parte iniziale della ricerca le insegnanti, come emerso dai dati presentati in precedenza, hanno dichiarato uno scarso utilizzo del libro non di testo in aula, servendosi di quanto già selezionato dall'antologia e/o indicando libri agli alunni senza permettere a quest'ultimi di condurre una selezione ragionata, una presenza minore di testi integrali e rari 'momenti di lettura'. La lettura era considerata in gran parte un esercizio per incrementare competenze di tipo esclusivamente cognitivo e valutare i loro studenti su testi

imposti e tramite schede in gran parte standardizzate, ha reso difficile, per le insegnanti, saper indicare se nelle loro classi ci fosse o meno la presenza reale di lettori appassionati. Questi ultimi infatti leggevano per dovere alimentando solo una parte degli aspetti del lettore completo e cioè quella legata alle competenze ignorando che esse possono essere coltivate anche tramite letture libere. Quello che mancava, insieme al considerare il libro letteratura e non esercizio, era un cambio di direzione nella visione personale del tema educazione alla lettura a partire dalla concezione del libro per ragazzi fino alla progettazione. A livello motivazionale, infatti, l'aver un supporto (esperta esterna), la presenza di una comunità di pratica (gruppo di insegnanti), la conoscenza di un buon numero di libri (consigli di lettura prima della ricercatrice e poi anche proposte derivanti dal gruppo), il crearsi di un'abitudine all'aggiornamento e alla ricerca (incontri di formazione e proposte esterne, fiere di settore, riviste specializzate, blog), ha cambiato il loro approccio mentale alla progettazione favorendo un ascolto e un'apertura a procedure didattiche e a tecniche, per loro, nuove. La dimensione del gruppo più volte chiamata in causa nella ricerca è stata fondamentale per questo passaggio: la consapevolezza di essere inseriti in un contesto di formazione continua nel quale trovare l'apporto conoscitivo e di competenze delle colleghe grazie alla formazione di quella che, al termine della ricerca, possiamo definire comunità di pratica professionale, ha aumentato la motivazione alla progettazione partecipata e strutturata. Non è infatti sufficiente un adeguato spazio fisico nel quale operare ma è necessaria anche un'apertura mentale alla collaborazione che sia reale disponibilità alla partecipazione. Questa apertura è sicuramente più spontanea e meno artificiale nel momento in cui si sono maturate, insieme, alcune competenze sull'argomento, nel nostro caso l'educazione alla lettura, e si ha il desiderio di metterle in campo per un confronto e un arricchimento continuo attraverso un atteggiamento tipico delle comunità di pratica. Al termine della ricerca le insegnanti hanno maturato un'altissima motivazione verso tutti gli aspetti legati all'educazione alla lettura e hanno dimostrato un cambio di atteggiamento netto rispetto all'inizio. Il laboratorio di educazione alla lettura è diventato per loro, a livello mentale, l'essere curiose verso la letteratura per ragazzi alla ricerca dei testi che, più consapevolmente, giudicano di qualità andando alla ricerca innanzitutto di stile e contenuto consapevoli che "scegliere a ragion veduta un libro per ragazzi è elemento cruciale per favorire un buon rapporto con la lettura" (Valentino Merletti, 1999, p.15).

7.3 Spazio fisico

La scuola è uno dei luoghi principali nei quali i bambini e i ragazzi hanno il tempo e la possibilità di entrare in contatto con i libri. La scuola come luogo architettonicamente inteso deve dimostrare, per essere di accompagnamento alla lettura, di interessarsi agli spazi dedicati ai libri e alle attività attorno a essi. All'interno della scuola le biblioteche di classe, e ancor più quelle scolastiche, sono quei luoghi dove gli studenti hanno la possibilità di passare dalla lettura vista come imposizione, alla lettura come scelta dettata dalle loro preferenze. Il passaggio dalla classe alla biblioteca permette inoltre ai giovani lettori di lasciare per un periodo di tempo uno spazio protetto e racchiuso come quello della classe quotidiana per avventurarsi in un luogo a dimensione collettiva. Questo cambio di prospettiva è più evidente in luoghi esterni alle mura dell'edificio scolastico come le biblioteche comunali con le quali le scuole dovrebbero poter avere le possibilità, le competenze, il tempo, per attivare collaborazioni. Nella consapevolezza di problematiche relative alle collaborazioni esterne, tra queste vi è la difficoltà di progettare in contesti educativi differenti. Ciò richiede competenze legate alla capacità di gestire e pensare il gruppo classe come una comunità di lettori che possono optare scelte sia individuali che collettive nell'ottica che la dimensione del lettore, anche quando solitaria, risiede in una comunità: portare la propria classe in biblioteca significa farli incontrare con un sistema complesso e ricco di quelli stimoli che Bruner denomina informativi e affettivi, di messaggi e relazioni sociali (Bruner, 1997). In Italia le biblioteche scolastiche rappresentano una risorsa in potenza con alcuni casi disseminati sul territorio nei quali esse sono considerate ambienti a cui prestare un'attenzione particolare e nei quali, in linea con le indicazioni del manifesto IFLA/Unesco del 1995 sulle biblioteche pubbliche, sono un luogo di apprendimento permanente che influisce sullo sviluppo culturale dell'individuo rendendolo indipendente nelle decisioni. Luoghi di apprendimento sono anche quelli spazi, non necessariamente strutturati come biblioteche, che nelle scuole, e non solo, sono adibiti alle attività di educazione alla lettura. Volendo descrivere un ambiente di lettura si può sostenere che esso debba essere raccolto, confortevole, conosciuto, dove il leggere sia visto come l'attraversare una soglia per entrare in un altro mondo, senza fonti luminose troppo intense e dispersive e senza distrazioni sonore (Valentino Merletti, 1996, p.32). Inoltre dovrebbe essere uno spazio dove i libri sono accessibili, dove la lettura è vista sempre come

attività legittima e mai come un modo per occupare il tempo, e dove si tollera il disordine come si tollera l'invasione degli amici più cari (ivi., p38).

Il laboratorio come spazio fisico ha avuto nella ricerca un duplice significato: da un lato la gestione degli spazi scolastici, dall'altro le relazioni con il territorio. La situazione dei luoghi adibiti a biblioteca scolastica è rimasta invariata anche al termine della ricerca in quanto in nessuna delle tre scuole coinvolte dal progetto appartenenti al Comprensivo protagonista (Vigolzone, Ponte dell'Olio e Bettola) si è riusciti a creare spazi appositi dedicati al prestito e alla consultazione di libri. Ciò è avvenuto per vari motivi che afferiscono non solo a questioni di carattere logistico e architettonico. Infatti se da un lato è, ovviamente, limitante la mancanza di spazi fisici da adeguare a tale esigenza, dall'altro la realizzazione e gestione di una biblioteca richiede un investimento delle risorse tempo e competenze. La scuola di Vigolzone (una delle scuole appartenenti al Comprensivo della Val Nure) ha subito da poco una notevole ristrutturazione che non ha previsto in fase di progettazione spazi adibiti alla biblioteca. Una risposta alla richiesta di delucidazioni sul motivo è stata data alla ricercatrice da diverse insegnanti le quali hanno chiarito che la scelta è stata fatta con coscienza pensando alla nascente biblioteca comunale con cui, effettivamente, la scuola ha preso contatti da subito. L'edificio scolastico ha però a disposizione un certo numero di aule prive di materiale strutturato che possono essere utilizzate dalle classi previa prenotazione. In una di queste aule ci si è recati numerose volte in occasione dei progetti di educazione alla lettura sia perchè la classe di studio quotidiano dei bambini (classe seconda della scuola primaria) era eccessivamente ricca di oggetti, materiali, stimoli che distoglievano molto l'attenzione, soprattutto di alcuni bambini, nei momenti di lettura e di ascolto, sia perchè in tale spazio risultava difficoltoso operare dei cambiamenti di assetto. Inoltre i pochi libri presenti si perdevano tra il materiale didattico senza avere una loro collocazione riconoscibile, un loro ruolo. Spostando i libri presenti in una delle aule vuote, nel medesimo corridoio, si è data loro una collocazione con il senso metaforico del viaggio da una classe all'altra per andare a sfogliarli, leggerli, osservarli. Quella piccola aula è diventata il luogo di riferimento sia per posizionare i libri, sostituendosi così a una forma primordiale di biblioteca di classe, sia per le attività di educazione alla lettura e, per i medesimi scopi, utilizzata anche dalle altre classi vicine. Un altro interessante risultato presso la scuola di Vigolzone è stato l'arricchimento delle classi nelle quali si è svolto un progetto (tre) dei libri letti, e spesso anche di quelli solo

citati, acquistati in gran parte dalla insegnanti e lasciati a disposizione delle piccole, per quantità non per qualità, biblioteche di classe che intanto si sono formate. La scuola di Ponte dell'Olio, la realtà con il numero di bambini più elevato e dove vi è l'assenza di una reale biblioteca comunale, ha subito nel corso dell'anno scolastico in cui si è svolta la ricerca azione un riassetto quasi totale degli spazi in previsione dello spostamento in un altro Istituto della scuola secondaria di primo grado. Questa fase di trasloco e riorganizzazione ha impedito l'uso di alcune aule che altrimenti sarebbero risultate libere e disponibili ma in questa occasione utilizzate a magazzino e, quindi, impraticabili. In precedenza avevano un utilizzo vario (alternativa all'ora di religione e sostegno) non legato alla lettura. I libri, quindi, sono stati protagonisti nelle aule di studio quotidiano, in gran parte ampie e ben organizzate. Da una iniziale assenza di biblioteche di classe (in un caso solo un'insegnante aveva allestito uno scaffale in fondo all'aula a uso degli studenti) esse alla fine dell'anno erano presenti sia nelle tre classi aderenti a un progetto che in altre nelle quali vi era la presenza di docenti partecipanti alla formazione. In questi casi le biblioteche di classe sono state allestite come scaffali trovando un posto idoneo e non caotico dell'aula. Al loro interno la presenza numerica maggiore è tuttora destinata a libri che le insegnanti hanno letto e selezionato per i loro studenti, a partire dai titoli letti e consigliati durante la formazione e i progetti. La restante parte sono libri portati dagli alunni non secondo la regola della casualità ma con una scelta dettata dall'indice di gradimento, dalla volontà di un confronto, dal collegamento con un argomento affrontato in aula. La scuola di Bettola, la più piccola come numero di studenti, ha da diversi anni un'aula dedicata alla lettura dove sono presenti alcuni spazi di rilassamento e un tavolo con delle sedie. Non vi sono però libri all'interno. Le classi, prenotandosi con anticipo, possono usufruire dell'aula e svolgere al suo interno, ad esempio, il momento di lettura. Anche in occasione della ricerca l'aula è stata utilizzata: in essa ci si è recati due volte assieme a una classe con la quale si è svolto un lungo progetto in aula sulla lettura di albi senza parole (terza elementare) portando con noi i libri presi in prestito dalla ricca biblioteca di classe che, nel frattempo, si era organizzata. Essa è stata ideata dall'insegnante prevalente l'anno precedente la ricerca, organizzata e arricchita di titoli durante l'anno della ricerca e il successivo raggiungendo l'obiettivo del prestito autogestito con regole dettate dai ragazzi attraverso votazioni democratiche a maggioranza. La biblioteca presenta una suddivisione per settori (albi illustrati, albi senza parole, narrativa, scienze e arte) con un numero equamente

distribuito di titoli portati dagli alunni e dalle insegnanti (alla biblioteca ha infatti partecipato con entusiasmo anche l'altra docente della classe). Un'ulteriore riflessione sugli aspetti logistici verte sulla mancanza in tutte e tre le realtà di una libreria. Ciò è assolutamente di rilevanza in quanto le insegnanti non hanno nel breve-medio periodo la possibilità di recarsi presso luoghi nei quali sfogliare i libri da, eventualmente, proporre ai ragazzi e da leggere loro per prime.

Al termine della ricerca, oltre alle considerazioni appena fatte, si può rilevare che vi è stato un cambiamento minimo nelle dimensioni ma significativo nel complesso della R.A.: in quasi tutte le aule è nata o si è evoluta una biblioteca di classe. Chi aveva già uno spazio dedicato lo ha sistemato organizzandolo secondo una classificazione condivisa e flessibile. Chi non lo aveva lo ha creato tramite un lavoro di coprogettazione altamente partecipato. È stata fatta, con l'aiuto dell'esperta, una selezione dei libri già presenti e per ogni classe è stata redatta una scheda di consigli di acquisto lasciata a disposizione delle singole classi e ampliata dai bambini e dalle insegnanti. Di conseguenza è aumentato il numero di libri, si è presa una direzione di acquisto e scelta non più casuale ma consapevole, favorita dal cambio di approccio mentale di cui si è scritto nel precedente paragrafo. Gli acquisti di libri per le biblioteche di classe, e personali, sono fatti, come già sostenuto, principalmente online. Con la partecipazione al progetto di ricerca e in particolare modo agli incontri formativi, le modalità di ricerca si sono basate sulla consultazione di opinioni di esperti, su un graduale aumento delle conoscenze personali grazie a un elevato numero di libri letti e visionati, su selezionate recensioni dal web, sulla consultazione di riviste specializzate, sul confronto con l'esperta e le colleghe. Prima della ricerca l'acquisto di libri online avveniva senza un metodo e, in realtà, con una frequenza ben inferiore. Le possibilità logistiche sono ancor più legate al contesto di appartenenza in quanto sono un patrimonio che raramente può essere modificato in breve tempo e rappresentano risorse condizionanti. Nel nostro caso, per esempio, esse sono rappresentate dalla presenza, assenza o dalla possibilità di realizzazione di una biblioteca scolastica, di biblioteche di classe, di aule libere e idonee ad attività extra-curricolari, di una biblioteca comunale.

7.4 Spazio virtuale

Attraverso la riflessione sulla realizzazione di uno spazio virtuale si è voluto affermare un particolare modello cioè “quello secondo cui più attori e ricercatori operano ed interagiscono cooperativamente costruendo un’argomentazione a più voci all’interno di una comunità più ampia che offre apporti di sostegno, approfondimento e/o confronto critico” (Calvani, 1998, p.27). L’argomentare il proprio operato, l’andare alla ricerca di quello altrui, il condividere delle pratiche didattiche sono azioni che hanno l’obiettivo di andare oltre la dimensione chiusa della scuola per lasciare traccia di ciò che si è fatto, o si vorrebbe fare, in un’ottica di confronto continuo. Farnè dichiara che i maestri hanno una grande responsabilità: rendere chiaro il metodo usato in classe per poter confrontare le varie esperienze di lavoro (Farnè, 2016). Questa memoria può essere raccolta in molti modi, uno fra questi può essere quello di documentare e mettere a disposizione l’operato su di una piattaforma online accessibile agli interessati. Uno spazio così creato non ha limiti di consultazione temporali e può essere consultato e incrementato in ogni luogo e tempo superando alcuni vincoli presenti nella struttura fisica scolastica, gode così di una possibilità di interazione fra i membri molto elevata permettendo uno scambio di informazioni, materiali, risorse, scoperte potenzialmente molto elevato. Nel nostro caso consigli di lettura, recensioni, articoli, proposte formative, idee progettuali, richieste di supporto, avrebbero, con uno spazio digitale, una diffusione molto più ampia e capillare anche nella stessa comunità di pratica: “spesso l’interazione online non è altro che un modo complementare per dare continuità alla comunicazione fra i membri di una comunità e per facilitare lo scambio e la condivisione di informazioni, materiale ed esperienze” (Trentin, 2004, p.151). Grazie al web, la comunicazione può andare ben oltre la comunità di pratica, coinvolgendo altri contesti anche extrascolastici con un incremento di informazioni che alimentano la conoscenza e di competenze grazie alla possibile pluralità di soggetti coinvolti. Inoltre, come sostenuto da De Rossi e Tonegato (2011), il web può aiutare nella costruzione di comunità di lettori e avere così una ricaduta non solo sul gruppo insegnanti, protagonisti della ricerca in oggetto, ma anche sul gruppo classe con una valorizzazione del contributo di tutti in un approccio, facilitato dal web stesso, partecipativo. Uno spazio virtuale, che in questa ricerca abbiamo denominato piattaforma digitale, assume senso in un periodo trasformato dell’assetto scolastico. A partire dal Consiglio di Lisbona

(2000), la priorità, rispetto al rapporto tra scuola e tecnologie, è quella di una trasformazione dei centri di formazione in centri di apprendimento plurifunzionali con la presenza in tutti di un collegamento a Internet che li rende accessibili non solo alla comunità locale. Questa esigenza si lega, come scritto nei primi capitoli, alla necessità di nuove competenze in tale ambito che devono essere appannaggio dei docenti quali la tecnologia dell'informazione e la cultura tecnologica.

Il laboratorio digitale è qui stato inteso come luogo di rafforzamento per la comunità di pratica creata a partire dalla formazione in ottica permanente. Anche se al termine della ricerca non si è giunti alla realizzazione concreta della piattaforma digitale, i discorsi intorno al suo contenuto, alla sua fruizione, alla sicurezza, sono stati finalizzati alla sua costruzione in potenza con l'obiettivo di una futura realizzazione nel prossimo biennio scolastico.

QUARTA PARTE

Riflessioni finali

8. Problemi e prospettive

“La ricerca-azione non è soltanto un intervento, ma è una metodologia per conoscere nell’agire. È certo una conoscenza finalizzata, ma è pur sempre una conoscenza” (Trombetta e Rosiello, 2000, p. 226). Su questa premessa teorica dove agire e conoscenza vanno di pari passo, si può costruire un discorso critico e autocritico sulla R.A. svolta. Infatti nonostante la precisa programmazione dei passaggi della ricerca e i cambiamenti in corso monitorati e in essa intrinseci, il numero elevato di azioni, di incontri e di momenti cooperativi ha condotto all’emersione di alcune problematiche. Esse sono state, per la quasi totalità, di ordine metodologico a posteriori e altamente collegate al contesto educativo nel quale si è agito. Questo perché la ricerca è stata costruita, condotta e monitorata seguendo delle linee metodologiche condivise e idonee al Comprensivo scolastico oggetto e soggetto dell’azione. I problemi principali emersi che approfondiremo nelle prossime pagine sono stati, in sintesi, i seguenti:

- una fase iniziale, corrispondente alla descritta fase preliminare, dove i possibili Comprensivi coinvolti (tre) hanno richiesto in contemporanea un supporto per una corretta scelta operativo-didattica, ciascuno in linea con le proprie risorse a loro disposizione;
- un numero elevato di progetti richiesti nelle aule che ha portato a una calendarizzazione iperstrutturata della presenza della ricercatrice (conseguenza anche della burocratizzazione scolastica);
- uno strumento narrativo, il diario di bordo, non compreso e non compilato dalle insegnanti come ipotizzato in fase progettuale;
- una risposta ridotta alla compilazione del questionario in uscita;
- uno sguardo ancora e solo in potenza alla realizzazione di un ambiente di condivisione digitale.

Tali problemi non hanno ostacolato la prosecuzione e la conclusione della ricerca e hanno innescato un percorso riflessivo da parte della ricercatrice e delle insegnanti coinvolte. Il soffermarsi sui problemi, il prendere una pausa dall’agire per riflettere sulla conoscenza da

essa scaturita, ha avuto un duplice obiettivo: sostare sui processi per aumentare la responsabilità degli attori e permettere una riorganizzazione a posteriori del progetto per riproporne il contenitore in altri contesti educativi.

Il problema iniziale della presenza di tre Comprensivi interessati al mettere in atto un progetto sull'educazione alla lettura, ma con risorse molto diverse a disposizione, ha indotto la ricercatrice al trovare una strada diversa per ciascuno di loro. Questa iniziale progettazione tripartita, e non prevista, ha richiesto un notevole impegno di tempo, sicuramente ripagato in fase successiva, e una messa in campo da parte della ricercatrice di competenze molto diverse fra loro. In modo particolare, lavorare sul binario doppio della stesura di un progetto per la partecipazione al bando Miur in collaborazione con un gruppo di lavoro, e su quello della progettazione partecipata di un diverso gruppo alla realizzazione del laboratorio permanente di educazione alla lettura, ha richiesto alta flessibilità, capacità organizzativa e disposizione temporale. I due progetti infatti, seppur simili nel tema protagonista, sono stati caratterizzati da soggetti, tempi di realizzazione, luoghi, fondi, burocrazie molto diverse.

La difficoltà nella gestione del tempo è stata protagonista anche del secondo problema. La ricerca, come dettagliato nei capitoli precedenti, a fianco della proposta formativa è stata luogo di proposta, nascita e sviluppo di numerosi progetti in aula. In fase di proposta e progettazione con le insegnanti era stato stabilito un numero massimo di progetti realizzabili considerando le risorse a disposizione e la disponibilità della ricercatrice. Inoltre dato che l'IC coinvolto non aveva fino ad allora mai attuato progetti su questo tema, si era ritenuto di mantenere basso il numero massimo. A fronte del rispetto del numero stabilito, e raggiunto comunque il massimo a disposizione cioè otto progetti, si è ottenuto un monte ore totale molto elevato. Le ore per progetto, minime e/o massime, non erano state stabilite ma si era concordato assieme un numero totale. Il non avere concordato prima un numero uguale di ore per ogni progetto, ha portato all'avere in alcune occasioni progetti con un numero di ore molto alto a disposizione e in altre progetti con disponibilità esclusivamente progettuale e di coordinamento senza possibilità di una presenza in aula. Ciò ha avuto come conseguenza progetti molto seguiti in tutte le fasi con risultati evidenti, e progetti con appoggio esterno dall'aula i cui risultati, seppur presenti, non sono stati di facile rilevazione. Inoltre tale necessaria organizzazione ha richiesto un numero di incontri individuali di progettazione e di monitoraggio con le singole insegnanti decisamente alto e i cui esiti, fondamentali per

l'andamento dei progetti nelle aule, non possono essere considerati rilevanti ai fini della ricerca in quanto non confrontabili perchè legati esclusivamente alla classe in cui si è operato. Nonostante ciò si sono comunque prodotti dei dati, alcuni di essi presentati nel capitolo dedicato alle fasi della ricerca, esito di appunti narrativi dal diario di bordo della ricercatrice e fondamentali per mettere in campo i passaggi successivi della ricerca. Un numero di incontri così alto si è gestito grazie a un calendario molto strutturato con poco margine di modifiche. Tale organizzazione, positiva dal punto di vista metodologico e affine al metodo di lavoro della ricercatrice, avendo poco margine per eventuali cambiamenti ha creato una sorta di gabbia che ha visto alcuni inserimenti temporali obbligati in quanto esauriti i giorni a disposizione. In questo modo alcuni progetti che avrebbero, forse, richiesto periodi più lunghi sono stati svolti in un arco temporale minore e viceversa progetti che avrebbero reso maggiormente nel breve periodo sono stati diluiti nel tempo. L'altra causa di questo ostacolo è stata l'organizzazione quotidiana dell'orario delle insegnanti: riuscire a combaciare le loro, poche, ore disponibili con una cadenza ottimale per ogni progetto è stato un compito organizzativo molto complesso che ha richiesto tre revisioni iniziali del calendario prima di arrivare a una ufficializzazione definitiva del medesimo. Inoltre l' I.C. coinvolto comprende scuole dislocate in paesi differenti e questo ha creato un ulteriore impedimento nella compilazione dell'orario. In ogni modo si è riusciti comunque a effettuare spostamenti laddove richiesti dalle insegnanti e a prolungare/diminuire le ore a progetti che, fatto il monitoraggio, lo esigevano.

Il problema forse più evidente a livello metodologico è stato quello legato a uno strumento di rilevazione dati: il diario di bordo. Esso laddove è stato compilato ha prodotto, in alcuni casi, dati molto significativi. Fondamentale è stato quello compilato quasi quotidianamente dalla ricercatrice. Esso ha però incontrato diversi intoppi che si crede possano avere una causa principale. Innanzitutto è stato compilato da un numero molto basso di partecipanti alla ricerca (sette insegnanti), in secondo luogo chi lo ha compilato ha utilizzato, oltre a forme narrative, anche metodi creativi di difficile codifica nel momento della lettura e rilevazione dati, infine è stato compilato principalmente da coloro che oltre alla formazione hanno portato avanti anche un progetto in aula. La causa principale di tale esito è stata la libertà lasciata dalla ricercatrice nel momento iniziale della ricerca dove lo strumento è stato presentato con un format semi-guidato, ma libero nel modo di compilazione. Una scelta di tale natura

derivava dall'impegno già massiccio richiesto alle insegnanti nella ricerca e al timore che la costrizione nella compilazione potesse portare esiti non significativi e viziati. L'esito è stato invece opposto e alla troppa libertà lasciata è seguita una, probabilmente inconsapevole, poca importanza dimostrata verso lo strumento e le sue elevate potenzialità, che si sarebbero dimostrate soprattutto in divenire. Ciò è avvenuto nonostante, una volta intuito il problema, sia stato dedicato del tempo a esso e al suo valore durante sia quasi tutti gli incontri di formazione, molti degli incontri individuali e in un focus group. La mancanza dei possibili dati derivanti dai diari di bordo ha fatto riflettere su come la troppa libertà possa rappresentare un vincolo soprattutto se riferita a uno strumento mai utilizzato. Nella prosecuzione della ricerca, periodo non preso in considerazione per ovvie ragioni di tempo nel percorso di dottorato, lo strumento diario di bordo è stato riutilizzato e presentato diversamente con esiti, fino ad ora, più positivi. Esso non è stato comunque reso obbligatorio ma sono state stabilite linee guida più rigide da seguire per la sua compilazione con la consegna di una griglia da esempio. Questo supporto minimo, e libero nella scelta, ha fatto in modo che un numero maggiore di insegnanti si cimentasse nell'utilizzo dello strumento superando lo scoglio della troppa libertà. In sintesi, se non abituati e formati all'utilizzo, il diario di bordo si presenta come strumento freddo dall'alto carico cognitivo e che richiede una mole di lavoro sostanziosa. Una soluzione, quindi, può essere quella di lasciare lo strumento meno libero e di incrementare le ore di formazione circa il suo utilizzo anche attraverso l'uso di strategie autobiografiche riflessive con immagini stimolo, filmati, sensazioni, costruzione di casi finti e narrazione in modo maggiore rispetto a quanto fatto, così da stimolare il via alla narrazione. Un'altra possibile soluzione può essere quella di istituire un quaderno riflessivo co-costruito per tutto il gruppo inteso come luogo, cartaceo o informatico, in cui il gruppo di docenti può condividere la propria esperienza (Mortari, 2009, p.149). A partire da una scrittura libera può seguire una parte di discussione comune su quanto scritto per individuare i punti di maggior interesse, a seguire ci si può poi focalizzare su un tema impegnandosi a documentarlo (ibidem). Tale soluzione può essere utile soprattutto nei casi in cui il gruppo di partecipanti non è abituato alla stesura di un documento che sia testimone dei passaggi svolti e delle opinioni personali, la scrittura e la condivisione di gruppo inizialmente può quindi rappresentare un tentativo di facilitare un utilizzo autonomo dello strumento in una fase successiva. Un accenno anche allo strumento questionario che ha rilevato un ostacolo

nell'analisi dei dati in uscita soprattutto nel confronto con quelli in entrata. Infatti se il questionario in entrata aveva riscosso la partecipazione totale da parte delle partecipanti al progetto, il questionario somministrato in uscita ha visto solo 13 rispondenti su 22. I motivi alla base di questa scarsa partecipazione potrebbero essere di varia natura e certamente non legati a una mancata comprensione dello strumento in quanto le domande, tranne alcune, erano le medesime che in entrata e nemmeno alla modalità di somministrazione, tramite mail, in quanto uguale alla precedente. Mentre il questionario somministrato in entrata non aveva richiesto solleciti particolari nella compilazione, quello in uscita ha avuto un iter più complicato. Al primo invio nel mese di agosto le risposte ricevute sono state soltanto 4 e al primo sollecito sono diventate 6. Questo numero, nonostante due successivi solleciti, è rimasto stabile per un periodo di tempo medio-lungo, circa un mese, prima di arrivare nel mese di ottobre a 13 risposte, numero che si è stabilizzato dato che si è dovuto concludere il periodo possibile per rispondere per permettere alla ricercatrice di elaborare, analizzare e confrontare i risultati. Probabilmente la stanchezza di un anno molto intenso ha portato a tralasciare la richiesta della compilazione allungandone troppo i tempi e in aggiunta, anche in questo caso, l'intervento della ricercatrice troppo poco coercitivo rispetto all'importanza del questionario. Si è tentata anche la via del recupero individuale delle risposte con richiami personali ma il periodo estivo non ha reso semplice questa tecnica risultante troppo dispersiva. Con un numero di risposte così ridotte non è stato possibile realizzare un confronto sistematico con i dati emersi se non in maniera indicativa ipotizzando che gli esiti in uscita rappresentassero un andamento generale.

Infine, aspetto problematico e di notevole interesse è sicuramente rappresentato dall'andamento della ricerca rispetto alla realizzazione della piattaforma digitale di condivisione materiale. Da un altissimo interesse iniziale verso l'argomento, e rimasto tale per l'intero andamento della ricerca, non si è riusciti a concretizzare la sua realizzazione rimanendo, ancora adesso, solo sul piano teorico. Una riflessione a partire da questo aspetto può andare in due direzioni: la prima la necessità di avere una conoscenza almeno di base per poi agire, la seconda il timore di una condivisione al di fuori del gruppo conosciuto. Infatti per il gruppo di ricerca, dove era assente l'animatrice digitale dell'I.C., era altissimo l'interesse verso la possibilità di un ambiente definito digitale proprio per la curiosità verso di esso e per le potenzialità che si ipotizzavano. Si è reso necessario però prima di tutto un passo verso la

conoscenza del reale significato di ambiente digitale in un contesto scolastico e appena dopo un lungo momento di condivisione di idee rispetto ai suoi possibili contenuti. Il tempo iniziale ipotizzato da dedicare a questa parte si è dovuto quindi ridimensionare a fronte di una richiesta di maggiori informazioni sull'argomento e a numerose discussioni su vari aspetti caratteristici del possibile ambiente. Le informazioni necessarie sono state riportate alle insegnanti dalla ricercatrice che si è recata in più occasioni presso la sede dell'azienda Xnoova, la quale si occupa principalmente di sviluppo mobile e piattaforme web, per poter avere a disposizione di volta in volta materiale sempre più approfondito da condividere con il gruppo di ricerca. Le numerose riflessioni emerse dalle discussioni e dal focus group dedicato hanno riportato pareri non sempre concordanti in particolare su alcuni aspetti della questione in oggetto. Le questioni più dibattute e sulle quali non si è trovato un accordo unanime sono state le seguenti: il materiale condiviso è aperto anche alle/agli insegnanti di altri I.C.? il materiale può essere reperito anche dagli studenti e in quale modalità? che tipologia di materiale è possibile condividere e con quale grado di libertà di condivisione? il recupero e utilizzo del materiale è gratuito? Molto interessante è la questione emersa riguardante la perplessità dimostrata dalla quasi totalità delle insegnanti verso la condivisione di materiale didattico e non. A partire dalle recensioni dei libri letti fino alla documentazione relativa ai progetti svolti sono state molto alte le titubanze verso una condivisione libera del materiale. Ciò ha creato un contrasto con l'approccio cooperativo condiviso dalle insegnanti che ha caratterizzato il progetto di R.A. in tutte le sue parti. Queste titubanze si sono dimostrate in modo chiaro dai dati emersi dal focus group dedicato all'ambiente digitale dove si è confermato un fortissimo interesse da parte del corpo docente ma una dichiarata e sentita mancata formazione in questo ambito. Le insegnanti hanno fatto emergere spontaneamente perplessità nell'utilizzo non accompagnato di alcuni strumenti, come della piattaforma stessa, e timori verso un uso libero da parte degli studenti e delle studentesse. Per questo motivo è stata approvata insieme la proposta di stesura di un codice etico che possa fare da normativa all'utilizzo dello strumento una volta presente. Il procedere a lungo su questi aspetti non ha permesso la realizzazione pratica della piattaforma come era stato invece ipotizzato in fase iniziale di ricerca. Si può sostenere che questo ha rappresentato un obiettivo non raggiunto, sicuramente non sintomo di fallimento ma di rimodellazione condivisa a un gradino elevato del progetto. Riassumendo: le insegnanti affermano le potenzialità dello strumento

piattaforma soprattutto in termini di condivisione di materiale didattico trasversale alle discipline e contemporaneamente ne sottolineano il timore per le mancate competenze. Inoltre, nei focus di monitoraggio, le docenti hanno evidenziato come non si sentano competenti sull'argomento oggetto di formazione della ricerca, e sul quale si basano i contenuti per la piattaforma, in quanto "tema per noi molto interessante e utile perché adattabile a numerose discipline, anche in ottica trasversale, ma di cui abbiamo scoperto la grande potenzialità solo quest'anno" (Ins.2). Presentano quindi ripetutamente soddisfazione per l'utilità della formazione ottenuta e per i singoli progetti dove attuati, faticano però nel produrre documentazione che possa andare oltre un uso personale della medesima. Si è stabilito quindi di concentrarsi sulla riflessione rispetto alla realizzazione di tale strumento e alla preparazione di materiale da eventualmente condividere.

Prima di scrivere circa le prospettive della ricerca è necessaria una premessa. La ricerca qui presentata svela il lavoro svolto durante un anno scolastico rispetto a una R.A. di durata superiore sia per definizione della metodologia stessa che per struttura del progetto. Un laboratorio definito permanente non può infatti esaurirsi in un anno scolastico in particolare modo se durante esso si è investito molto sulla formazione delle insegnanti nell'ottica della continuità e della permanenza. Le prospettive quindi si sono rilevate essere numerose, concrete e alcune di esse già in realizzazione. Esse si possono sintetizzare nel seguente elenco:

- replicabilità del progetto adattandolo ad altri contesti scolastici entro le reti previste per la formazione continua (riprogettazione) (L.107/15; piano triennale);
- prosecuzione del percorso nello stesso I.C. con maggior autonomia dei docenti e responsabilizzazione degli stessi;
- rafforzamento dei progetti di educazione alla lettura (non promozione) come presenza permanente e non come evento sporadico in un'ottica di continuità verticale;
- investimento sull'autoformazione e sulla comunità di pratica professionale;
- continuo ampliamento del materiale da aggiungere alla piattaforma in ottica di continuità orizzontale;
- entrare in rete con l'IC vincitore del bando MIUR;
- maggior coinvolgimento del territorio.

Il progetto, come più volte dichiarato, non può essere replicabile in un altro contesto se non riprogettandolo e adattandolo alla situazione. Questa è l'ipotesi sperata nell'ottica di formazione continua e di rete educativa territoriale dove sinergie con altri contesti possono allargare la comunità di pratica facendo emergere nuove esigenze rispetto all'argomento educazione alla lettura. Anche gli esiti emersi non possono essere utilizzati come base per riscrivere il progetto per un altro contesto ma sicuramente come fonte principale di indicazioni per proseguire nel medesimo I.C.. La prosecuzione del progetto è già avvenuta in quanto esso ha visto le insegnanti, in un numero maggiore, impegnate anche nell'anno scolastico 2017/2018 con una formula analoga a quella precedente (formazione e progetti in aula) e con una maggiore autonomia e responsabilizzazione. Mentre la presenza della ricercatrice è sempre stata assidua in fase di stesura dei progetti per le singole aule, la loro realizzazione ha visto le insegnanti molto più autonome. Anche nella stesura di bibliografie e percorsi di lettura la loro aumentata sicurezza data dall'incremento di conoscenza¹⁰ le ha rese più autonome richiedendo in alcuni casi solo una revisione esterna (ad esempio per la preparazione e consegna delle letture estive). La prospettiva di poter proseguire con la ricerca era stata presentata come possibile in fase preliminare di presentazione al Collegio Docenti e la richiesta di una conferma in questa direzione è arrivata direttamente dalle insegnanti durante lo svolgimento della ricerca stessa. Visti i risultati che stavano ottenendo rispetto a un argomento di cui avevano rivalutato la rilevanza didattica trasversale, hanno accolto la proposta di proseguire l'anno successivo incrementando la proposta formativa con argomenti di loro interesse e ripensando cooperativamente l'organizzazione e la gestione degli interventi nelle aule. La prosecuzione dell'attività è andata nell'ottica di un voluto rafforzamento dei progetti di educazione alla lettura per rendere sempre più visibile la strada di una loro possibile permanenza. Se essi infatti venivano visti come attività sporadiche in alcune occasioni istituzionali annuali o come attività sostitutive di tempi vuoti da riempire di contenuto, a seguito del progetto essi sono stati scollegati da quest'ottica promozionale e inseriti nella programmazione annuale come presenza permanente. Il cambio di punto di vista ha potenziato la prospettiva di un ulteriore investimento in ambito formativo e autoformativo con da un lato la richiesta, esaudita, di continuare la formazione approfondendo alcuni aspetti

¹⁰ Durante la formazione, oltre ad aver letto e sfogliato un numero altissimo di libri per ragazzi, ci si è occupati di temi come: la stesura di bibliografie, la preparazione di percorsi di lettura, la ricerca di materiale. Questi argomenti si sono affrontati più volte anche negli incontri individuali.

e introducendo nuovi argomenti per una profondità progettuale e conoscitiva della letteratura per ragazzi, dall'altro lato l'interesse autonomo aumentato con la frequentazione maggiore di luoghi adibiti alla lettura, la presenza alle fiere di settore, la consultazione di riviste specializzate e un incremento considerevole del numero di libri letti e, di conseguenza consigliati. La prosecuzione della ricerca ha permesso inoltre la presenza di ulteriore materiale da redarre con l'obiettivo non solo di documentare le azioni ma anche di incrementare la piattaforma digitale. Il materiale al momento a disposizione è in continuo aumento e nella prospettiva di laboratorio permanente continuerà a aumentare nell'ottica della reale realizzazione dello strumento di condivisione.

Un ulteriore passo avanti per la ricerca potrebbe essere rappresentato dall'entrare in rete con l'I.C. vincitore del bando Miur per uscire dalla logica della territorialità ristretta¹¹ e andare verso un allargamento spaziale. Trattandosi di due realtà scolastiche con caratteristiche molto differenti fra loro una possibile sinergia, laddove ben programmata, potrebbe portare a risultati molto interessanti con risvolti nel breve e lungo periodo sul piano didattico. L'entrare in rete permetterebbe infatti di condividere competenze, luoghi, strumenti aumentando il grado di progettualità, qualità e possibilità di attività di educazione alla lettura. Si potrebbe iniziare con momenti formativi condivisi nei quali inserire la presenza di un momento di scambio di informazioni tra una realtà scolastica e l'altra. Il momento narrativo potrebbe rivelarsi utile per una prima fase di conoscenza e per capire quali possono essere i piani di lavoro comuni. Gli step di un lavoro così organizzato non sono semplici in quanto aumentano le fasi burocratiche, già elevate quando si opera in un contesto solo. Fondamentale si pone quindi, se si desidera procedere in questa direzione, il dialogo e la fiducia con i/le dirigenti scolastici/che per non cadere in intoppi istituzionali di difficile gestione. Inoltre un'attività congiunta su più fronti territoriali nel lungo periodo richiederebbe, alla luce dell'esperienza appena svolta e di quella in corso, la presenza di almeno un altro esperto esterno. Ciò permetterebbe una maggiore flessibilità riguardo gli spostamenti, una suddivisione della mole di lavoro delle fasi progettuali delle singole attività, un monitoraggio più puntuale e preciso

¹¹ L'I.C. luogo della ricerca non è in ogni modo territorialmente ristretto in quanto comprende cinque paesi (Vigolzone, Ponte Dell'Olio, Bettola, Farini, Ferriere), dei quali tre partecipanti alla R.A. fin qui condotta, con una certa distanza chilometrica tra loro. Comprende inoltre gradi scolastici dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado. Quindi l'essere riusciti a fare rete fra di loro è sicuramente già un segno positivo della disponibilità verso azioni di rete anche più vaste.

nei tempi e nelle modalità. La realizzazione di progetti congiunti avrebbe, tra le altre, la conseguenza di una maggiore visibilità a livello locale e non solo, con seguente maggior possibilità di dimostrare interesse da parte di altre realtà scolastiche. In questa prospettiva la rete territoriale dovrebbe ampliarsi sempre di più con un andamento regolare nel tempo. Al momento, concluso l'anno scolastico 2017/2018 che ha visto nuovamente protagonista l'I.C. partecipante alla ricerca con la prosecuzione della medesima come pianificato nella ricerca di dottorato, si è avviato un percorso formativo con l'I.C. vincitore del bando MIUR per creare un ponte tra i due contesti nel prossimo anno scolastico. L'allargamento territoriale vorrebbe non comprendere solo le scuole ma anche gli altri stakeholders presenti sul territorio: biblioteche comunali, librerie, centri educativi. L'obiettivo è la creazione di un mix di energie e sinergie che porti l'educazione alla lettura come protagonista tra le attività di queste realtà in un ampliamento della comunità di pratica a cui essa può fare riferimento.

9. Conclusioni

Seguendo le linee indicate dal Miur, la ricerca ha voluto portare un'innovazione metodologica e didattica circa l'educazione alla lettura attraverso una forma di apprendimento semistrutturato e un coinvolgimento riflessivo e attivo delle insegnanti e, di conseguenza, degli alunni. Le Indicazioni Nazionali considerano come centrale l'educazione alla lettura in tutto il primo ciclo di istruzione ponendo come polo logistico di riferimento la biblioteca scolastica "come luogo privilegiato per la lettura e la scoperta di una pluralità di libri e di testi, che sostiene lo studio autonomo e l'apprendimento continuo; un luogo pubblico, fra scuola e territorio, che favorisce la partecipazione delle famiglie, agevola i percorsi di integrazione, crea ponti tra lingue, linguaggi, religioni e culture" (MIUR, 2012). Non solo le linee Nazionali indicano la lettura come momento trasversale alle discipline, di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, come momento di ricerca sia autonoma che individuale, suggeriscono inoltre che la lettura favorisce un aumento di attenzione e curiosità da parte degli studenti, sviluppa il piacere della ricerca, la fantasia e l'incontro con storie di ogni cultura e tempo. Alla scuola è affidato il compito fondamentale dell'insegnamento della lettura e della scrittura ed è avvalorato dall'intenzione comunque presente di inserire la lettura in un contesto più ampio legato non solo alle competenze ma anche alla passione. Se a scuola si apprende la strumentalità del leggere e si attivano i numerosi processi cognitivi necessari alla comprensione, la lettura va praticata con costanza su una vasta gamma di tipologie testuali, per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, senza mai tralasciare la pratica della lettura personale e dell'ascolto di testi letti ad alta voce (ivi., p.29). Quest'ultima pratica assume una funzione rilevante dato che l'attività di ascolto, caratteristica di un atteggiamento cooperativo e collaborativo, permette la pratica di competenze fondamentali: allena a un linguaggio più complesso, a un lessico più ricco, a una sintassi più strutturata (Bortolotti, Porcelli, Zanon, 2010). Da un lato quindi la lettura come insegnamento e esercizio scolastico finalizzato a un apprendimento, dall'altro la lettura personale come piacere e scoperta sia solitaria che di gruppo attraverso l'attività dell'ascolto e l'apprendimento collaborativo. È solo con una pratica abituale della lettura, proseguono le Indicazioni Nazionali, che essa diventa attività duratura per l'intero ciclo della vita, possibile

se esistono le condizioni sociali adeguate, in primis l'accesso ai libri e un approccio didattico mirato e sostenuto adeguatamente da insegnanti preparati.

In tale prospettiva la ricerca in oggetto si inserisce nel grande dibattito tra teoria e pratica volendo superare la loro separatezza in un continuo processo circolare tra riflessione e azione. Infatti essa presentando la duplice fisionomia della formazione e della progettazione, ha fondamenti evidenti nell'importanza del riflettere e dell'agire. La formazione costante è stata parte chiave della R.A. messa in atto con la ricerca di dottorato qui presentata, dato che anche in ambito di educazione alla lettura vi è la “necessità di una continuità dell'aggiornamento che non può essere realizzato in maniera episodica se davvero si vuol ottenere dei risultati” (Catarsi, 1993, p.26). La parte formativa, molto apprezzata dalle insegnanti, si è rivelata, come inizialmente ipotizzato e più volte sostenuto, avere riscontri positivi su aree vaste dell'educazione alla lettura a partire da una maggior consapevolezza degli operatori fino a una progettazione più creativa e dinamica. Tali riscontri positivi possono essere ancor più valorizzati dagli apporti che le nuove tecnologie possono offrire al settore indagato. Nella ricerca si è tenuto un primo approccio all'argomento, con le problematiche precedentemente presentate, dato che si ritiene che le tecnologie nell'educazione alla lettura possano rappresentare un veicolo aggiunto non solo di enorme interesse ma anche con varie possibilità a livello sperimentale. La qualità di un testo letterario non si modifica se letto attraverso un libro cartaceo o un supporto digitale, con la lettura in digitale cambia l'esperienza della lettura classificandosi come ‘diversa’ e non necessariamente migliore o peggiore della precedente, si hanno più e altre possibilità di venire a contatto con un testo scritto oltre al libro cartaceo che non sempre è presente nelle classi in grandi quantità, può rappresentare un primo contatto e stimolo verso un ambiente non sempre noto attraverso un ambiente più noto alle nuove generazioni. Inoltre può essere differente anche il punto di vista da cui si affronta l'argomento passando da un'educazione digitale alla lettura a un'educazione alla lettura digitale avvicinandosi in tal modo ancor di più a una tipologia di fruizione dei testi nota alle nuove generazioni. Per poter affrontare un'educazione alla lettura digitale, bisogna avere dimestichezza nel campo dell'educazione digitale, e questa abilità è richiesta innanzitutto agli educatori alla lettura che devono essere formati per saper affrontare in modo produttivo e inclusivo le nuove tecnologie. La formazione dei docenti dovrebbe comprendere quindi un approccio positivo e propositivo verso l'utilizzo delle tecnologie nell'avvicinamento alla

lettura fornendo ai docenti le conoscenze adeguate per fare un buon uso degli strumenti che hanno a disposizione. Una volta letti un certo numero di libri, la tecnologia rappresenta infatti una possibilità di presentazione della lettura fatta, sia da parte degli alunni che dell'insegnante, una via con la quale poter fare più velocemente collegamenti ad altre forme artistiche come l'arte figurativa o il cinema, e ancora una ulteriore possibilità per uno scambio di opinioni attraverso, ad esempio, una chat o un blog dedicati. Le idee che le tecnologie permettono di sviluppare tenendo sempre il libro al centro sono davvero molteplici e si crede debbano essere discusse e condivise con i giovani lettori per trovarne insieme la forma migliore: i già citati blog e chat, la realizzazione di booktrailer, una fanzine letteraria online, uno scambio di mail con altre classi che hanno fatto la medesima lettura, la composizione di prodotti multimediali complessi, ecc. Ribadiamo che per portare avanti con coerenza e senza meccanicismi idee di questa natura, e di questa portata, gli educatori devono essere formati e diventare abili in un contesto digitale che non può più essere considerato solo multi-media ma anche multi-modo: “alla tradizionale modalità di ricorrere congiuntamente a diversi canali di comunicazione (multimedia) per somministrare i contenuti, si aggiunge ora l'utilizzo di diverse vie di somministrazione di uno stesso contenuto (multi- modo), attraverso linguaggi differenti” (Nenzioni, 2018, p.135). Senza dimenticare, ovviamente, che per incrociare la lettura al digitale (modalità, strumenti, contenuti), gli insegnanti devono essere innanzitutto lettori e agire nella consapevolezza che i media digitali hanno creato e stanno creando “new social valences of reading” (Nakamura, 2013, p.238). La progettazione, invece, è stata qui intesa come volta alla pratica animativa definita come il “mettere in campo una prassi sostenuta dalla teoria che produca nuovi saperi e sia applicabile in altri contesti” (De Rossi, 2018). L'applicabilità, non replicabilità, in altri contesti ha richiesto la presenza di un metodo chiaro e di una scaletta operativa avente la caratteristica della flessibilità. Quest'ultima è andata di pari passo con l'esigenza di redarre stadi sequenziali non fissi ma agenti come punti di riferimento, chiari a tutto il gruppo di ricerca. I partecipanti, infatti, nell'atto animativo sono stati immersi nell'azione e il loro agire è stato organizzato e non dato al caso. Solo con questo modo di agire si sono riusciti a prendere cambi di direzione a volte anche sostanziali. Rilevante è stato il ruolo della ricercatrice, che ha lavorato sul coinvolgimento delle insegnanti con un lavoro preliminare e continuativo nel tempo, e con una presenza costante presso la realtà scolastica protagonista.

Il carattere della continuità è stata categoria principale della ricerca in oggetto per dare, in ottica di lungo periodo, una risposta al problema emerso, circa la mancanza di supporto metodologico, attraverso la realizzazione di un laboratorio permanente di educazione alla lettura nel quale, attraverso un adeguato percorso formativo e un affiancamento progettuale, si sono poste le basi per creare una comunità di pratica professionale, fulcro della ricerca. I contenuti del laboratorio permanente, che ne vanno a delineare la struttura e che hanno configurato il supporto proposto, possono, in conclusione alla R.A., configurarsi come si legge nella Figura 20 con un andamento che si deduce essere in linea con le necessità

Figura 20 - Contenuti laboratorio permanente di educazione alla lettura, sintesi conclusiva



contenutistiche emerse sia nella fase preliminare conoscitiva che nei focus group esplorativi. Rispetto alla situazione iniziale, il Comprensivo coinvolto, ha dimostrato un interesse sempre maggiore verso l'educazione alla lettura e un cambio di atteggiamento considerevole verso l'utilizzo del libro nelle attività didattiche. L'educazione alla lettura è entrata a far parte della programmazione scolastica, ha visto collaborazioni trasversali anche con scuole di altro grado (nido e infanzia) e all'unanimità le partecipanti hanno richiesto progetti analoghi per gli anni scolastici successivi che siano di prosecuzione a quanto fatto ma che possano anche coinvolgere chi per vari motivi non ha partecipato. La conoscenza delle insegnanti rispetto al

panorama editoriale per ragazzi è migliorata in consapevolezza e competenze di ricerca, a partire da un notevole aumento del numero di libri letti. Ciò è l'esito di più fattori risultanti in modo particolare dall'assetto degli incontri formativi durante i quali le insegnanti sono entrate in contatto con un numero notevole di libri. Questa pratica è diventata nei mesi un'abitudine e da meccanismo indotto dalla ricercatrice si è trasformata in modalità appresa, condivisa e autocondotta dalle insegnanti. Inoltre la partecipazione al gruppo di lettura ha aumentato ulteriormente il numero di libri conosciuti e, infine, i progetti nelle aule hanno fatto in modo che i libri venissero esplorati nel dettaglio. Questo primo risultato ha permesso loro di iniziare un percorso di auto formazione, anche nella ricerca di materiale, nel quale procedere in modo autonomo, con supporto a latere, nella stesura di bibliografie ragionate e percorsi di lettura anche attraverso momenti di confronto autogestiti. La conoscenza di un maggior numero di libri è stata di aiuto per una migliore organizzazione di quelli che abbiamo denominato 'momenti di lettura', e delle sue declinazioni nei progetti di educazione alla lettura diversamente strutturati. La formazione delle insegnanti, azione centrale della R.A. in oggetto, ha permesso di implementare la sicurezza della pratica progettuale attraverso l'illustrazione e l'applicazione di procedure didattiche e di tecniche a loro riferite. La caratteristica collaborativa e cooperativa che ha accompagnato tutti gli aspetti della R.A., si è rispecchiata anche negli incontri di formazione durante i quali la partecipazione delle insegnanti è stata sempre più viva, responsabile e consapevole. Le insegnanti infatti, con il procedere della ricerca, proponevano libri chiedendo il confronto del gruppo di ricerca, portavano idee per nuovi progetti da avviare, cercavano il supporto in modo propositivo e non passivo. Questi cambiamenti di atteggiamento nell'affrontare la lettura da parte di tutto il gruppo, ha portato a un clima di confronto acceso con benefici su tutto il Comprensivo. Infatti per il Comprensivo partecipante, la ricerca è stata una sperimentazione didattica accompagnata da un agito sistematico e intensivo che ha coinvolto tutte le risorse scolastiche. Essa ha portato a un aumento della conoscenza, teorica e metodologica, attraverso una modifica delle abitudini di lettura personali, delle abitudini di lettura della classe, della relazione con le colleghe, delle abilità nella ricerca di materiale, e delle competenze progettuali. L'aumento di conoscenza, giunta attraverso una produzione partecipata da tutto il gruppo di insegnanti che sono diventati co-ricercatrici, ha portato, quindi, a una maggior consapevolezza dell'agito e delle quotidiane scelte didattiche grazie a una maggior comprensione delle situazioni e un atteggiamento

riflessivo e flessibile. Come si nota dalla Figura 20, il laboratorio permanente emerso dalla ricerca, così come era stato ipotizzato in partenza, si configura come un ambiente di apprendimento misto nel quale emerge fra tutti l'importanza della formazione e, successivamente, dell'autoformazione. La formazione, di cui si è scritto sopra e avvenuta in questa ricerca totalmente in presenza ma ipotizzata in futuro anche a distanza per agevolarne la partecipazione, ha portato a un corollario di contenuti che nel corso della ricerca si sono andati a incrementare fino ad arrivare a risultati considerevoli rispetto ai dati di partenza: la documentazione, l'implementazione di buone pratiche, la raccolta dei materiali prodotti, i numerosi consigli di lettura sia in presenza che virtuali, la stesura di recensioni, l'ideazione e realizzazione di progetti e percorsi di lettura, le collaborazioni con il territorio, la realizzazione di biblioteche di classe. La documentazione dei progetti svolti e degli incontri formativi seguiti, completamente assente all'inizio della R.A., è risultata utile per vari motivi tra cui, soprattutto, l'inizio della costruzione di un archivio scolastico rispetto alle attività fatte e l'avvio di una memoria collettiva rispetto alle medesime. I documenti prodotti sono stati di varia natura (scritti a mano o a computer, fotografici, disegnati, ecc) e nel corso della R.A. sono stati ricondotti a una medesima cartella condivisa su un computer ad accesso agevolato per le insegnanti. Tale lavoro è stato proposto, come emerso dai focus group analizzati, direttamente dalle insegnanti che hanno recuperato anche del materiale, seppur in misura non considerevole, di progetti precedenti. Anche i materiali fisicamente prodotti (disegni dei bambini, cartelloni, testi scritti) sono stati digitalizzati e inseriti nella cartella comune. Alla base dell'idea di raccolta non vi è solo una necessità di ordine e di memoria ma anche una prima forma di ciò che può essere inserito all'interno della piattaforma digitale ipotizzata. Un altro elemento del laboratorio permanente è stata la pratica procedurale proposta negli incontri formativi rispetto all'ideazione, organizzazione, e realizzazione di progetti di educazione alla lettura, diventata nel corso dell'anno una prassi abituale che la scuola ha interiorizzato come buona pratica e della quale si è fatta portavoce in altri Comprensivi. Altri elementi caratteristici del laboratorio di educazione alla lettura e legati agli aspetti contenutistici e operativi appena descritti sono stati la produzione di consigli di lettura (in presenza e a distanza), la scrittura di recensioni sia da parte delle insegnanti che degli alunni (a mano e poi digitalizzate o direttamente tramite computer), l'ideazione e realizzazione di progetti e di percorsi di educazione alla lettura alcuni dei quali, rimasti in fase embrionale, sono in attesa di

sviluppi futuri e sui quali si sta attualmente lavorando con il gruppo di ricerca. Il laboratorio come ambiente dinamico e flessibile ha visto poi collaborazioni con il territorio con una propensione all'allargamento dei contatti e delle possibilità di azione, e, elemento fondamentale e sostanziale, un incremento delle biblioteche di classe con la nascita di nuove piccole realtà e l'incremento di quelle esistenti tramite l'arricchimento con testi di qualità. Come si è descritto nel dettaglio nel capitolo 6, tali risultati sono esito di un lavoro annuale e rappresentano solo la parte iniziale di una R.A. che trova un suo senso nel carattere della continuità.

A sostegno di ciò, rispetto al problema rilevato in fase di inizio di R.A., non si può sostenere di essere giunti alla soluzione definitiva ma di aver tracciato, insieme, la strada per affrontarlo partendo delle prime risposte a dubbi, teorici e procedurali, che impedivano lo sblocco di un certo modo di agire e pensare. Nella consapevolezza che il lavoro da compiere è ancora tanto e che si è operato, insieme, per trovarne le pratiche più adatte al contesto, si sta al momento lavorando con una pianificazione annuale attraverso l'affidamento di compiti specifici ad alcune insegnanti. Il gruppo di lavoro ha ammesso, durante l'ultimo focus group, di "aver tolto dal tragitto gli ostacoli, la polvere, i rami secchi che impedivano all'educazione alla lettura di entrare a scuola con diritto" (Ins.4, focus group conclusivo, luglio 2017). In modo autonomo e inconsapevole il gruppo di R.A. ha migliorato se stesso: da individui che pur lavorando nello stesso contesto non avevano mai collaborato con metodo, a gruppo di individui in ricerca verso obiettivi comuni aumentando nel tempo una notevole maturazione democratica. Essa, vista come un miglioramento, è stata possibile perché le persone partecipanti, pur rimanendo individui, sono riuscite a agire pensando come gruppo e sostituendo così sempre di più all'io il noi. Riflettendo e agendo in questo modo i comportamenti del gruppo di ricerca hanno avuto riflessi considerevoli sull'organizzazione scolastica generale e non solo nei momenti di didattica delle singole classi, portando il libro da strumento servile per un obiettivo didattico a oggetto di scelta consapevole, dalle letture plurime e non vincolate. La lettura, nel corso dell'anno, è passata dall'essere affrontata come momento presente ma obbligato e vincolato, a momento stabilito insieme, allo stesso tempo condiviso e personale con ricadute sull'apprendimento conseguenti a una passione che sta prendendo strada.

Bibliografia

Acocella, I. (2015). *Il focus group: teoria e tecnica*. Milano: Franco Angeli.

Ala-Mutka K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. JRC Technical Notes, JRC67075, Seville: Institute for Prospective Technological Studies.

Albanesi, C. (2012). *I focus group*. Roma: Carocci.

Alessandrini, G. (cur.) (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.

Anello, F. (2011). L'analisi dei testi letterari per l'infanzia. In Lombello, D. (cur.), *La letteratura per l'infanzia oggi* (pp.169-178). Lecce: Pensa Multimedia.

Antoniazzi, A., & Gasparini, A. (2009). *Nella stanza dei bambini. Tra letteratura per l'infanzia e psicanalisi*. Bologna: Clueb.

Antoniazzi, A. (2012). *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*. Milano: Apogeo.

Ardizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.

Ascenzi, A. (2002) La storia della letteratura per l'infanzia oggi. prospettive metodologiche e itinerari di ricerca. In Id (cur.), *La letteratura per l'infanzia oggi* (pp.109-120). Milano: Vita e Pensiero

Bachtin, M. (2003). *Linguaggio e scrittura*. Milano: Meltemi.

Balboni, P. E. (2012). *Le sfide di Babele*. Torino: Utet.

Baldacci, M. (2003). *La didattica per moduli*. Roma-Bari: Laterza.

Baldacci, M. (2010). La ricerca empirica in pedagogia. *Studi sulla Formazione*, [S.l.], 15-21.

Baldacci, M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal Of Educational, Cultural And Psychological Studies*, 6, 97-106.

Banathy, B. H. (1991). *Systems design of education: a journey to create the future*. Englewood Cliff: Educational Technology Publications.

Bandini, E. (2014). Non come un romanzo. Retoriche scolastiche ed educazione alla lettura. *Between*, 4(7).

Barthes, R. (1975). *Il piacere del testo*. Torino: Einaudi.

Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Bellatalla, L. (2016). La letteratura per l'infanzia in Italia oggi: tra produzione e saggistica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* 8, suppl. al n. 12/2016, 22-34.

Bettelheim, B., & Zelan, K. (1989). *Imparare a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*. Milano: Feltrinelli.

Bichsel, P. (1989). *Al mondo ci sono più zie che lettori*. Milano: Marcos y Marcos.

Blezza Picherle, S. (2003). *Letteratura per l'infanzia. Ambiti, caratteristiche, tematiche*. Verona: Libreria Editrice Universitaria.

Blezza Picherle, S. (2015). *Formare lettori, promuovere la lettura*. Milano: Franco Angeli.

- Boero, P., & De Luca, C. (2009). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Booth, W. C. (1996). *Retorica della narrativa*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Bortolotti E., & Porcelli L. M., & Zanon F. (2010). *Parlare per gioco, parlare per apprendere. Il potenziamento linguistico nella scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Torino: Utet.
- Braga, P., & Tosi, P. (2000). L'osservazione. In Mantovani, S. (cur.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp.84-162). Milano: Bruno Mondadori.
- Brannen, J. (2005). Mixed Methods Research: A Discussion Paper. *ESRC National Centre for Research Methods*, Discussion paper.
- Bruner, J. S. (1968). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando Editore.
- Bruner, J. S. (1974). *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Armando Editore.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. S. (2005). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Buckingham D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2 (1), 43-55.
- Burgess, J. E. (2006). Hearing ordinary voices: Cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling. *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies*, 20(2), 201-214.

Calabrese, G. (2008). Animazione. In Cerri, R., *Didattica in azione*, (pp.37-50). Roma: Carocci.

Calò, G. (1966). Problemi e aspetti della letteratura giovanile. *Pedagogia e vita*, 4, 343-344.

Calvani A., & Fini A., & Ranieri M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48, 39-46.

Calvani A., & Menichetti L. (2013). La competenza digitale: per un modello pedagogicamente significativo. *TD Tecnologie Didattiche*, 21(3), 132-140.

Calvani, A. (1998). Action research online: new models for educational innovation and experimentation. *Italian Journal of Educational Technology*, 6(3), 27-42.

Calvani, A. (2000). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.

Cambi, F. & Cives, G. (1996). *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*. Pisa: Edizioni ETS.

Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. (2011). Letteratura per l'infanzia e storia dell'educazione: un rapporto sempre più centrale. In Lombello. D. (cur.), *La letteratura per l'infanzia oggi* (pp.15-22). Lecce: Pensa Multimedia.

Capperucci, D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*. Milano: Franco Angeli.

Cappuccio, G. (2016). La riflessione sulla pratica didattica in laboratorio dei tutor di Scienze della Formazione Primaria. *Formazione e Insegnamento*, XIV (3), 409-420.

Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.

Caria, P. (2015). Il piacere della lettura transazionale. I parte. Presupposti teorici. *Bollettino Itals*, 61(13).

Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.

Cataldi, S. (2015). *Come si analizzano i focus group*. Milano: Franco Angeli.

Catarsi, E. (1993). Leggere e capire nella scuola dell'infanzia e elementare. In Catarsi, E. (cur.), *Leggere e capire. La comprensione delle storie nella scuola dell'infanzia e elementare* (pp.15-62). Tirrenia: Edizioni del Cerro.

Catarsi, E. (2002). Apprendimento della lettura e piacere di leggere. In Bellatalla, L. & Russo, P. (cur.), *Lettura e scuola nella società della globalizzazione* (pp.43-53). Milano: Franco Angeli.

Catarsi, E. (2006). I «narratori puri». Scrittori italiani per l'infanzia e l'adolescenza tra anni Ottanta e Novanta. In Catarsi, E. & Bacchetti, F. (cur), *I «Tusitala». Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile* (pp.13-49). Tirrenia: Edizioni Del Cerro.

Cecchinato, G. (2014). Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali. *TD Tecnologie Didattiche*, 22 (1), pp.11-20.

Cerri, R. (2008). Professionalità. In Cerri, R., *Didattica in azione*, (pp.19-36). Roma: Carocci.

Chambers, A. (2011). *Il piacere di leggere e come non ucciderlo*. Casale Monferrato: Sonda.

Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito*. Modena: Equilibri.

Chines, L., & Varotti, C. (2015). *Che cos'è un testo letterario*. Roma: Carocci.

- Cisotto, L. (2013). *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*. Padova: Cleup.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cohen, E. G. (2002). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
- Comoglio, M., Cardoso, M. A. (2006). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Contessa, G. (1985). Tra Arcipelago e Impero. *La Rocca*, vol. 18 - 19, 40-54.
- Contini, M. (1999). Formazione e impresa: finalità contrapposte o convergenti?. In Cambi, F., & Contini, M. *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro* (pp.39-62). Roma: Carocci.
- Cosentino, A. (2002). *Costruttivismo e formazione*. Napoli: Liguori.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Editorial: Developing Publishable Mixed Methods Manuscripts. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 107-111.
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania*, 52, 85-106.

Cunningham, B. (1976). Action-Research: Towards a Procedural Model. *Human Relations*, 29(3), 15-238.

Czerwinsky Domenis, L. (2000). *La discussione intelligente. Una strategia didattica per la costruzione sociale della conoscenza*. Trento: Erickson.

Czerwinsky Domenis, L. (2005). *Un errore utile. Trasformare gli sbagli in opportunità di apprendimento*. Trento: Erickson.

De Beni, R., & Cisotto, L., & Carretti, B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erickson.

De Landsheere, G. (1973). *Definire gli obiettivi dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dell'Abate-Çelebi, B. (2016). *La letteratura in gioco. Un approccio ludico alla didattica della letteratura nella classe di lingua*. Nebraska: Zea Books Lincoln.

Denti, R. (1999). *Lasciamoli leggere. Il piacere e l'interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*. Torino: Einaudi.

Denti, R. (2011). *I bambini leggono*. Milano: Il Castoro.

De Rossi, M., & Petrucco, C. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.

De Rossi, M., & Restiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa*. Roma: Carocci.

De Rossi, M. (2018). *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Roma: Carocci.

Detti, E. (1987). *Il piacere di leggere*. Scandicci: La Nuova Italia.

Deutsch, M. (1968). The effects of cooperation and competition upon group process. In Cartwright, D., & Zander, A. (cur.), *Group dynamics* (pp.319-353). New York: Harper & Row.

Devoti, A. G. (2000). *Oltre la parola*. Roma: Armando Editore.

Dewey, J. (2004). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Di Nubila, R. D. (2005). *Dal gruppo al gruppo di lavoro*. Ferrara: Tecomproject.

Di Tore, S. (2016). *La tecnologia della parola*. Milano: Franco Angeli.

Dozza, L. (1993). *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. Scandicci: La Nuova Italia.

Eco, Umberto (2001). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani.

Eco, Umberto (2000). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano: Bompiani.

Elliot, J., & Giordan, A., & Scurati C. (1993). *La ricerca azione, metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati Boringhieri.

Fabri, S. (1991). *Percorsi di lettura. Metodi ed esperienze nel rapporto fra libri, media e immaginario*. Milano: Editrice Bibliografica.

Fabbri, L., & Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.

Fabricatore, V. (2006), Progetto regionale: Le parole della qualità pedagogica, Ufficio Scolastico per la Lombardia. Disponibile da http://www.ctrhchiari.it/qualitapedagogica/capitoli/6_Esperti_Ricerca_azione_Fabricatore.pdf (ultima consultazione 01.07.2018).

Faeti, A. (1995). *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*. Milano: Bompiani.

Falcinelli, F., & Nini, E. (2017). Piano nazionale scuola digitale ed editoria scolastica. In Limone, P., & Parmigiani, D. (cur.), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp.79-89). Bari: Progedit.

Farnè, R. (2016). Intervento presentato al convegno *L'eredità dei grandi maestri*. Bologna, 8 aprile.

Fasulo, A., & Pontecorvo (1997). Il bisogno di raccontare: analisi di narrazioni nel contesto familiare. In Smorti, A. (cur.), *Il Sè narrativo* (pp.181-214), Firenze: Giunti.

Fava, S. (2011). La didattica della letteratura per l'infanzia. In Lombello, D. (cur.), *La letteratura per l'infanzia oggi* (pp.155-167). Lecce: Pensa Multimedia.

Ferrieri, L. (1996). *La promozione della lettura in biblioteca. Modelli e strategie in un'indagine nazionale sulle biblioteche pubbliche*. Milano: Editrice Bibliografica.

Ferrieri, L. (1997). Fare/leggere: i paradossi della promozione della lettura. In Belotti, M. (cur.), *La lettura come progetto. La pratica del leggere tra nuovi scenari e strategie di promozione* (pp.51-67). Milano: Editrice Bibliografica.

Filograsso I., & Viola T. (2012). *Oltre i confini del libro. La lettura promossa per educare al futuro*. Roma: Armando Editore.

Fioretti, S. (2010). *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*. Milano: Franco Angeli.

Frabboni, F. (1992). *Manuale di didattica generale*. Bari: Laterza.

Frabboni, F. (2005). *Il laboratorio*. Roma-Bari: Laterza.

Gagliardi, R. (2005). L'apprendistato cognitivo. In Carletti, A. , & Varani, A. *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe* (pp.203-212). Trento: Erickson.

Gapski H. (2008). Alcune riflessioni sulla Digital Literacy. *TD Tecnologie didattiche*, 16 (1), 23-25.

Gasperi, E., & Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium Educationis*, VIII (2), 63-70.

Genovesi, Giovanni. (2002). Lettura e scuola: due carte vincenti per un nuovo livello di globalizzazione. In Bellatalla, L. & Russo, P. (cur.), *Lettura e scuola nella società della globalizzazione* (pp.9-27). Milano: Franco Angeli.

Gherardi, V. (1999). Leggere a scuola e nei centri di lettura. In Gherardi, V., & Manini, M., *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza* (pp.89-132). Roma: Carocci

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley.

Giovannini, M. L., & Marcuccio, M. (2012). La valutazione di ricerche pedagogiche con «metodi misti» da parte dei referee. Tra criteri di qualità e aspetti problematici. In AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*. Roma: Armando.

Goguelin, P. (1996). *La formazione/animazione. Strategie, tecniche, modelli*. Torino: ISEDI.

Grandi, W. (2016). Intervento presentato al convegno *Libro delle mie brame*. Roma, 13 dicembre.

Guetta, S. (2001). *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feurstein. Materiali di studio sul processo di apprendimento*. Napoli: Liguori.

Hesse, H (1979). *Una biblioteca delle letterature universale*. Milano: Adelphi.

Innocenti, P. (1997). Teoria e pratica della lettura: lo stato dell'arte. In Belotti, M. (cur.), *La lettura come progetto. La pratica del leggere tra nuovi scenari e strategie di promozione* (pp. 6-42). Milano: Editrice Bibliografica.

Iser, W. (1987). *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*. Bologna: Il Mulino.

Lambert, J. (2010). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.

Lanfranconi Betti, A. (20505). *Scuola in laboratorio*. Brescia: Editrice La Scuola.

Lollo, R. (2014). *Sulla letteratura per l'infanzia*. Brescia: La Scuola.

Jakobson, R. (1975). *Lingua, discorso, società*. Parma: Pratiche.

Jakobson, R. (1976). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli.

Jauss, H. R. (1988). *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*. Bologna: Il Mulino.

Jauss, H. R. (1999). *Storia della letteratura come provocazione*. Torino: Bollati Boringhieri.

Johnson, D., & Johnson, R., & Holubec, E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.

Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In Reigeluth, C. M. (cur.), *Instructional- Design Theories and Models* (pp.215-239), II, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Pub.

Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.

Kaye, A. (1994). Apprendimento collaborativo basato su computer: una panoramica sulle idee, i metodi e gli strumenti dell'apprendimento collaborativo basato sul computer. *TD - Rivista di Tecnologie Didattiche*, 1 (4), 9-20.

Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121.

Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: capturing lives, creating community*. Berkley (CA): Digital Diner Press.

Lausé, J. (2004). Using Reading Workshop to Inspire Lifelong Readers. *The English Journal*, 93(5), 24-30.

Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.

Lipari, D. (2007), Introduzione. In Wenger, E., & McDermott, R., & Snyder, W.M. *Coltivare comunità di pratica*. Milano: Guerini.

Lodi, M. (1979). *Il mondo*, vol.1. Bari: Laterza.

Lodi, M. (2000). Leggevo "Il Corriere dei Piccoli". Intervista di Ermanno Detti. *Il Pepeverde*, 4, 25-27.

Lodi, M. (2010). Dal Paese sbagliato a Cipì. Maestro e bambini insieme fanno poesia. Intervista di Paola Parlato. *Il Pepeverde*, 43, 16-17.

Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio.

Luperini, R. (1998). *La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*. Lecce: Lupetti/Piero Manni.

Luppi, A. (2002). Insegnanti, lettura e scuola. In Bellatalla, L. & Russo, P. (cur.), *Lettura e scuola nella società della globalizzazione* (pp.85-95). Milano: Franco Angeli.

Lyons, N. (2002). The personal selfie a public story. In Lyons, N. & LaBoskey, V. (cur.), *Narrative inquiry in practice: advancing the knowledge of teaching* (pp.87-100). New York: Teachers College Press.

Maccario, D. (2005). *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socio-culturali e assistenziali*. Roma: Carocci.

Manca, S., & Sarti, L. (2002). Comunità virtuali per l'apprendimento e nuove tecnologie. *TD - Tecnologie Didattiche*, 25 (1), 11-19.

Midoro, V. (2002). Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali. *TD - Tecnologie Didattiche*, 25 (1), 3-10.

Marquardt, M., & Ceriani, A. (2009). *Action learning. Principi, metodo, casi*. Milano: Franco Angeli.

Marrone, G. (2010). *L'invenzione del testo. Una nuova critica della cultura*. Roma-Bari: Laterza.

- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Mayer, M., & Valente, A. (2009). Esprimersi per partecipare: conoscenza tacita, apprendimento e Metaplan. In Valente, A. (cur.), *Immagini di scienza e pratiche di partecipazione* (pp. 43-56). Roma: Biblink editori.
- McDrury, J., & Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling in higher education*. London: Kogan Page.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015) *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Miari, E. (2016). Intervento presentato al seminario *Educare alla lettura* . Piacenza, 3 maggio.
- Michelini, M.C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- Michelini, E., & Poli, L. (1997). La progettazione didattica. In AA.VV., *Progettazione educativa nella scuola di base. Guida alla pianificazione strategica nelle unità scolastiche* (pp.103-133). Napoli: Tecnodid.
- Mikics, D. (2015). *Slow reading. Leggere con lentezza nell'epoca della fretta*. Milano: Garzanti.
- Midoro, V. (2002). Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali. *TD - Tecnologie Didattiche*, 25, 3-10.
- Midoro, V. (1998). Per una definizione di apprendimento cooperativo. In Midoro, V. (cur.), *Argomenti di tecnologie didattiche* (pp.169-198). Ortona: Edizioni Menabò.
- Migliorini L., & Rania N. (2001). I focus group: uno strumento per la ricerca qualitativa. *Animazione sociale*, XXXI(150), 82-88.

Montalbetti, K., & Rapetti, E. (2015). Le dimensioni "deeply" e "broadly" nella ricerca educativa. Lezioni apprese da una ricerca su valutazione e governance nelle scuole. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 10(3), 1-16.

Moretti, G. (1993). *Il piacere della lettura. Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*. Roma: Anicia.

Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling&Kupfer.

Morra, S. (2013), *8 Steps to Great Digital Storytelling*. Disponibile da edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic (ultima consultazione 01.05.2018).

Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2015). *PIRLS 2016 assessment framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Student Center, Boston College.

Nakamura, L. (2013). Words with friends: socially networked reading on goodreads. *Pmla* 128 (1), 238-243.

Nenzioni, M. (2018). Linguaggi e animazione digitale. Scuola, territorio, università. *Studium Educationis*, XIX (3), 135-137.

Nespolo, I., & Ricciardi, E. (2007). *Leggiamo insieme. Strategie e percorsi di lettura*, Roma: Carocci.

Nobile, A., & Giancane, D., & Marini, C. (2011). Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Brescia: La Scuola.

Nobile, A. (2011). Letteratura per l'infanzia e psicologia. In Lombello, D. (cur.), *La letteratura per l'infanzia oggi* (pp.59-69). Lecce: Pensa Multimedia.

Nolli, P. (2002). In gruppo fra saperi, mappe e ipermedia. In Lodrini, T. (cur.), *Didattica costruttiva e ipermedia* (pp.261-282). Milano: Franco Angeli.

Notti, A. M., & Calenda, M. (2016). Lettura e nativi digitali. *Formazione & Insegnamento*, XIV (2), 171-185.

Nuzzaci, A., & Talamo, A. (2002). Le competenze metacognitive. In Benadusi, L., & Di Francesco, G. (cur.). *Formare per competenze* (pp. 160-172). Napoli: Tecnodid.

Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom. New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.

Oliva, G. (2015). L'educazione alla teatralità: il movimento creativo come modello formativo. *Scienze e Ricerche*, 3, 22-43.

Panzeri, F. (1997). Le strategie del lettore: un percorso a ostacoli tra scelta de libro, offerta editoriale e informazione. In Belotti, M. (cur.), *La lettura come progetto. La pratica del leggere tra nuovi scenari e strategie di promozione* (pp.81-93). Milano: Editrice Bibliografica.

Paolozzi, G. V. (1991). *Libri e ragazzi in Europa*. Palermo: Palumbo.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.

Pennazio, V., & Traverso, A., & Parmigiani, D. (2013). Digital literacies at school. Students' digital profiles. *Italian Journal of Educational Technology*, 21(1), 35-40. doi:<http://dx.doi.org/10.17471/2499-4324/120>

- Perini, R., & Puricelli, E. (2013). *Didattica per competenze*. Roma: Anicia.
- Perla L. (2012), Teorie e modelli. In Rivoltella P.C., Rossi P.G. (cur.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp.43-58). Brescia: Editrice La Scuola.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Petracca, C. (2003). *Progettare per competenze*. Milano: Elmadi.
- Pezzot, E. (2016). Il Digital Storytelling per un'educazione linguistica interculturale. *EL.LE*, 5(2), 213-229. doi:10.14277/2280-6792/ELLE-5-2-2
- Picci, P. (2013). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi Sulla Formazione*, 15(2), 191-201.
- Picco, I. (1974). *Ambiguità della lettura*. L'Aquila: Vetera et Nova.
- Pignalberi, C. (2012). Le comunità di pratica nei servizi educativi e scolastici. Un possibile modello di governance nella gestione delle relazioni e della responsabilità. *Studium Educationis*, XIII (3), 59-76.
- Piras, T. (2010). La lettura nella scuola dell'infanzia e primaria, *Quaderni CIRD*, 1, 32-46.
- Pitzorno, B. (1995). *Storia delle mie storie*. Parma: Nuova Pratica Editrice.
- Pollo, M. (1998). La storia dell'animazione. *Animazione Sociale*, 5, 30-43.
- Pontecorvo, C., & Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo si impara. Interazione conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.

Quaglino, G., & Casagrande, S., & Castellano, A. (1996). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Cortina Raffaello.

Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.

Ricoeur, P. (1977). *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano: Jaca Book.

Ricoeur, P. (1981). *La metafora viva: dalla retorica alla poetica. Per un linguaggio di rivelazione*. Milano: Jaca Book.

Ricoeur, P. (1986). *Tempo e racconto*. Milano: Jaca Book.

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In Caward, C. et al., *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*. Chesapeake: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Robin, B. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47,220–228.

Rodari, G. (2014). *Scuola di fantasia*. Torino: Einaudi.

Rosenblatt, L. M. (1994a). The transactional theory of reading and writing. In Ruddell, R. B. & Ruddell, M. R. & Singer, H. (cur.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1057-1092). Newark, DE, US: International Reading Association.

Rosenblatt, L. M. (1994b). The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work. Carbondale : Southern Illinois University Press.

Rossi, B. (2005). *Intelligenze per educare. Sull'identità professionale dell'insegnante*. Milano: Guerini e Associati.

Rossini, V., & Loiacono, F., & Zappatore, T. (2015). Pratiche inclusive e cooperative learning. Una ricerca-azione in una scuola di Bari. *Studium Educationis*, XVI (2), 43-56.

Ryjchen D., & Salganik L. H., (2000). *Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo)*. Parigi: OECD Publishing.

Santoianni, F., & Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Roma-Bari: Laterza.

Salomon, G. (1992). What does the design of effective CSCL require and how do we study its effects?. *ACM SIGCUE Outlook*, 21 (3), 62-68.

Sarto, M. (1993). *Voglia di leggere. 25 strategie didattiche per l'animazione alla lettura*. Casale Monferrato: Piemme Edizioni.

Scapin, C., & Da Re, F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*. Trento: Erickson.

Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.

Sconamiglio, N. (2002). Ragionamento collaborativo e scrittura epidemica: dal laboratorio di storia al laboratorio di scrittura multimediale. In Lodrini, T. (cur.), *Didattica costruttiva e ipermedia* (pp.193-230). Milano: Franco Angeli.

Sennett, R., (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.

Sharan, S., & Sharan, Y. (1976). *Small-group teaching*. Educational Technology Publications.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice*. London: Allyn and Bacon.

Stagi L. (2000). Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi, difetti, potenzialità. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 20, 61-82.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage

Tassi, S. (2000). *La lettura promossa. Pedagogia e didattica della lettura e della ricerca in biblioteca*. Milano: Unicopli.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.

Teddlie, C., & Tashakkori A. (2006). A general tipology of research design featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Travaglini, R. (2009). *Il laboratorio didattico*. Milano: Guerini.

Travaglini, R. (2016). La narrazione (di sé) in educazione per comprendere e realizzarsi. *Metis. Mondi educativi*, 6(1).

Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*. Milano: Franco Angeli.

Triani, P. (2002). Il metodo cooperativo. In Guasti, L. (cur.), *Apprendimento e insegnamento*. Milano: Vita e pensiero.

Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.

Trombetta C., & Rosiello L. (2000). *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson.

Valentino Merletti, R. (1996). *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.

Valentino Merletti, R. (1999). *Libri per ragazzi: come valutarli?*. Milano: Mondadori.

Varani, A. (2002). Lavorare in team. Progettazione multimediale e apprendimento collettivo. In Lodrini, T. (cur.), *Didattica costruttiva e ipermedia* (pp.89-106). Milano: Franco Angeli.

Varani, A. (2005). Il gruppo come ambiente di costruzione della conoscenza. In Carletti, A. , & Varani, A. *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe* (pp.179-202). Trento: Erickson.

Vargas Llosa, M. (2011). *Elogio della lettura e della finzione*. Milano: Einaudi.

Von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.

Von Glasersfeld, E. (1998). *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*. Roma: Società Stampa Sportiva.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

Zannoner, P. (2000). *Come si costruisce un percorso di lettura*. Milano: Mondadori.

Zecca, L. (2016). Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa. In Dozza, L. & Ulivieri, S. (cur.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 450-462). Milano : Franco Angeli.

Zoppei, E. (2003). *Laboratori di lettura: metodi e tecniche di animazione del libro*. Milano: Mondadori.

Normative, documenti nazionali e internazionali, indagini statistiche

Circolare Ministeriale 27 marzo 1995, n. 105. *Piano per la promozione della lettura nelle scuole di ogni ordine e grado*. Consultabile all'indirizzo: http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm105_95.html

Commissione Europea (1996). *Libro bianco. Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.

Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Consultabile all'indirizzo: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf

Commissione Europea (2011). *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*. Rapporto EURYDICE. Consultabile all'indirizzo: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130IT.pdf

Commissione Europea (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Consultabile all'indirizzo: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>

Consiglio Europeo (2000). *Consiglio europeo di Lisbona*. Consultabile all'indirizzo: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/00100-rI.io.htm

IEA-PIRLS (2016). *Rapporto Nazionale*. Consultabile all'indirizzo: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/documenti/risnaz/Rapporto_Nazionale_Pirls2016.pdf

INDIRE (2014). *Approfondimento sulle flipped classroom*. Consultabile all'indirizzo: http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/AE_flipped.pdf

ISTAT (2017). *Produzione e lettura di libri in Italia, anno 2016*. Consultabile all'indirizzo: https://www.istat.it/it/files//2017/12/Report_EditoriaLettura.pdf

ISTAT (2018). *Informazioni sulla rilevazione. Indagine sulle biblioteche*. Consultabile all'indirizzo: <https://www.istat.it/it/archivio/217094>

Legge 107/15. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.162 del 15-7-2015.

MIUR (1995). *Piano per la promozione della lettura nelle scuole di ogni ordine e grado*. Circolare Ministeriale n.105 del 27 marzo.

MIUR (2006). *Progetti di ricerca di interesse nazionale*. Decreto Ministeriale n.582 del 24 marzo.

MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione, LXXXVIII*. Numero speciale.

MIUR (2013). *Libro di testo*. Decreto Ministeriale n.781 del 27 settembre.

MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. Consultabile all'indirizzo: http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf

MIUR (2016a). *Avviso pubblico per la realizzazione da parte delle istituzioni scolastiche ed educative statali di Biblioteche scolastiche innovative, concepite come centri di informazione e documentazione anche in ambito digitale – Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)*. Decreto Ministeriale n.299 del 6 maggio. Consultabile all'indirizzo: http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2016/prot7767_16.pdf

MIUR (2016b). *Piano nazionale di formazione del personale docente per gli anni scolastici 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019*. Decreto Ministeriale n.797 del 19 ottobre.

MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Consultabile all'indirizzo: <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>

OCSE-PISA (2009). *I risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura*. Consultabile all'indirizzo: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf

OCSE-PISA (2015). *I risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura*. Consultabile all'indirizzo: www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_PISA_2015.pdf

Parlamento Europeo e Consiglio (2006a). *Proposta di raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 7 settembre 2006 sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*.

Parlamento Europeo e Consiglio (2006b). *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Consultabile all'indirizzo: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/txt/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

RAND (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. Consultabile all'indirizzo: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

Elenco delle figure

Capitolo 1

1.2.2 Figura 1 Le competenze dell'insegnante educatore alla lettura (elaborazione personale)

1.3 Figura 2 - Dati ISTAT sulla lettura in Italia (2016)

Capitolo 2

2.3 Figura 3 Step per creare una storia digitale (Morra, 2013)

2.4 Figura 4 Figura 4 - I passaggi della progettazione didattica (rivisitazione di Capperucci, 2008)

2.5.1 Figura 5 Ostacoli a un corretto invito alla lettura a scuola (elaborazione personale)

2.5.1 Figura 6 - Rimedi per un corretto invito alla lettura a scuola (elaborazione personale)

Capitolo 4

4.1 Tabella 1 - Caratteristiche del disegno di ricerca con metodi misti integrato. Ripreso da Picci (2012, p. 199) (cit. Plano Clark 2011, pp.73-76)

Capitolo 5

5.1 Tabella 2 - Organizzazione focus group e obiettivi

5.1 Tabella 3 - Simbologia delle componenti non verbali, rielaborazione di Acocella (2008)

5.1 Tabella 4 - Selezione di griglia di lettura del focus group sulla piattaforma digitale

5.2 Tabella 5 - Diversi tipi di dati rilevati da differenti domande del questionario

5.2 Figura 7 - Esempio di item a scelta multipla con una preferenza

5.2 Figura 8 - Esempio di domanda aperta: "Cosa si intende per albo illustrato?"

Capitolo 6

6.1 Tabella 6 - Schema delle fasi previste dal disegno di ricerca

6.2.1 Figura 9 - Principali nuclei tematici emersi dagli incontri riflessivi

6.2.1 Figura 10 - Analisi del metaplan

6.2.2 Tabella 7 - Focus esplorativo fase preliminare I.C. Val Nure

6.2.2 Figura 11 - Mappa del primo tema del focus iniziale: utilizzo del libro non di testo in aula, I.C. Val Nure

6.2.2 Figura 12 - Mappa del secondo tema del focus iniziale: importanza della lettura a scuola, I.C. Val Nure

6.2.2 Figura 13 - Mappa del terzo tema del focus iniziale: contenuto laboratorio di lettura , I.C. Val Nure

6.2.2 Figura 14 - Mappa del primo tema del focus iniziale: utilizzo del libro non di testo in aula, I.C. Fiorenzuola

6.2.2 Figura 15 - Mappa del terzo tema del focus iniziale: contenuto laboratorio di lettura , I.C. Fiorenzuola

6.2.2 Tabella 8 - Focus esplorativo fase preliminare I.C. Fiorenzuola d'Arda

6.2.2 Tabella 9 - Focus esplorativo fase preliminare I.C. Borgonovo Val Tidone

6.2.2 Tabella 10 - Esiti focus group esplorativo fase preliminare, I.C. Borgonovo Val Tidone

6.2.2 Tabella 11 - Problemi e bisogni emersi dai tre focus group esplorativi iniziali

6.2.2 Tabella 12 - Esiti complessivi dei lavori di gruppo al termine dei focus group esplorativi

6.2.3 Tabella 13 - Organizzazione iniziale formazione docenti

6.2.5 Figura 16 - Trasformazione del gruppo di ricerca

6.3.2 Tabella 14 - Significato attribuito al termine “albo illustrato” (domanda aperta)

6.3.2 Grafico 1 - Numero di libri letti all’anno (domanda chiusa)

6.3.2 Grafico 2 - Strumenti usati per l’aggiornamento in ambito educazione alla lettura (domanda chiusa a risposta multipla)

6.3.2 Grafico 3 - Input delle attività di educazione alla lettura (domanda a risposta multipla)

6.3.2 Grafico 4 - Costruzione delle schede di lettura (domanda chiusa)

6.3.2 Grafico 5 - Frequenza con la quale le insegnanti consigliano i libri agli alunni (domanda chiusa)

6.3.2 Grafico 6 - Visibilità del materiale da inserire sulla piattaforma digitale (domanda chiusa)

6.3.3 Tabella 15 - Calendario formazione docenti

6.3.3 Tabella 16 - Schema dei progetti di educazione alla lettura

6.4 Tabella 17 - Primo focus di monitoraggio

6.5 Tabella 18 - Secondo focus di monitoraggio (argomento: spazi per le attività di educazione alla lettura)

6.5 Figura 17 - Secondo focus di monitoraggio (argomento: diario di bordo)

6.5 Figura 18 - Focus esplorativo specifico sulla piattaforma digitale

6.6 Figura 19 - Focus conclusivo

6.6 Grafico 7 - Numero di libri letti all’anno, questionario in uscita (domanda chiusa)

6.6 Grafico 8 - Strumenti usati per l’aggiornamento in ambito educazione alla lettura, questionario in uscita (domanda chiusa a risposta multipla)

6.6 Grafico 9 - Inserimento materiale sulla piattaforma digitale, questionario in uscita (domanda chiusa)

Conclusioni

Figura 20 - Contenuti laboratorio permanente di educazione alla lettura, sintesi conclusiva

Allegati

Allegato 1 - Selezione di griglia di lettura del focus group iniziale: l'utilizzo del libro in aula

UTILIZZO DEL LIBRO	PASSAGGI
MOMENTO DI LETTURA NON STRUTTURATO	<p>Ins.1 Noi abbiamo una biblioteca in classe e i bambini anche nell'ora di pausa prendono i libri e li leggono</p> <p>M. In modo libero o secondo un'attività strutturata?</p> <p>Ins. 1 Sì libero e li possono portare anche a casa, devono poi scrivere se sono piaciuti o meno e ne parliamo assieme</p> <p>Ins. 2 Io di solito faccio due iniziative. Dedico nella settimana uno spazio di lettura mia per loro. Il libro lo leggo io e loro possono comprarlo per seguirmi. Laddove ci sono dialoghi facciamo anche a volte la lettura a più voci, per renderla più (...) varia insomma (...)</p> <p>Ins. 4 Io invece con la prima porto io dei libri con molte immagini, e loro devono guardare le immagini <i>perchè ancora non sanno leggere e quindi indovinare quale sarà la storia, cambiare anche volendo qualcosa della storia</i></p> <p>M. In questa attività di lettura di immagini i bambini sono liberi o guidati? Hanno sfogliato, letto in precedenza dei silent book (insegnante non mi fa terminare la domanda)</p> <p>Ins. 4 I bambini sfogliano dei libri che porto io (...) molti poi capita che rimangano a scuola (...) anche se c'è il rischio che si possano rovinare (...). Li possono sfogliare tante volte e poi se vogliono inventare una storia. Non abbiamo delle vere e proprie regole. Gli altri libri che hai detto non li conosco (insegnante mi da del tu perchè abbiamo avuto altre occasioni di confronto durante le lezioni di formazione in Comune)</p> <p>Ins. 6 Io uso la lettura in scienze e la uso sia come compiti delle vacanze estivi, do qualche consiglio, mi piace utilizzare la casa editrice Editoriale Scienza, e libri anche più divertenti quindi affrontare le scienze con un passo adatto e anche durante l'anno ho utilizzato la lettura. Se loro hanno qualche libro legato ai temi scientifici che trattiamo, in prima piante, animali, possono dirmi quali sono gli aspetti scientifici che hanno trovato nei libri che hanno letto. L'anno scorso era piaciuto molto alle seconde, che sono le terze di quest'anno, leggere i libri scritti da Stephen Hawking per ragazzi quindi quelli sono piaciuti tantissimi, con le prime quest'anno per studiare i grandi scienziati ho usato i libri di Editoriale Scienza di Luca Novelli che sono anche un po' fumettati</p> <p>Ins. 8 Anche noi abbiamo una biblioteca di classe (...) formata un po' nel tempo (...). Non c'è un uso sistematico, quando vogliono li possono prendere. A loro piacciono moltissimo i libri e li sfogliano in ogni momento libero (...) a volte addirittura nell'intervallo</p> <p>Ins. 9 Sono una insegnante di terza media e ammetto di non conoscere molte novità nei libri per ragazzi quindi l'unica cosa che mi limito a fare è obbligare gli studenti a leggere due o tre libri durante l'anno. Mi piacerebbe conoscerne di più, sarebbe più divertente anche per me (...) lo so che è un mio limite</p> <p>Ins. 10 ???Nella mia classe ci sono due scaffali con dei libri portati man mano negli anni dagli studenti. <i>Sinceramente non ho presenti tutti i titoli che ci sono, quando propongo dei libri non scelgo tra quelli.</i> Di solito consiglio ai bambini un libro al mese o ogni due mesi (...) <i>non hanno l'obbligo di leggerlo</i> (...). Se qualcuno lo legge ha la possibilità di parlarne ai compagni. Così ho notato che leggono di più, perchè non è solo un consiglio dell'insegnante ma di un compagno</p> <p>Ins. 12 Io procuro alla classe cinque o sei libri tra cui devono sceglierne ciascuno tre e leggerlo durante l'anno. Alla fine dell'anno mi consegnano le schede di lettura. Così sono liberi, e si organizzano loro a casa la lettura. Ho visto che negli anni così ha sempre funzionato e tutti hanno sempre letto tre libri all'anno. !!! Rispetto a non leggerne nemmeno uno credo (...) meglio così</p> <p>Ins. 13 Noi non abbiamo libri in aula (...). Nei cicli precedenti mi sono capitate classi dove i bambini li portavano da casa autonomamente, adesso no.</p>

<p>MOMENTO DI LETTURA IN PARTE STRUTTURATO</p>	<p>Ins. 2 Un'altra cosa invece che faccio è l'iniziativa “Un libro al mese” cioè invito i bambini a leggersi ogni mese un libro e alla fine del mese lo presentano, raccontano un po' agli altri con lo scopo di invogliarli, di fare promozione al libro. !!!Hanno la libertà se lo iniziano e non piace di smetterlo.</p> <p>M. Il libro lo sceglie lei o lo possono scegliere liberamente loro?</p> <p>Ins. 2 Dipende, sono più le volte che lo scelgo io perchè mi rendo conto che a volte leggono libri un po' a caso, magari quelli dei fratelli che trovano in casa</p> <p>Ins. 3 Io ho una classe prima per cui quest'anno ci siamo molto concentrati sulla lettura (...) però nel passato ciclo avevo letto un libro io mascherando la copertina (...) per lasciare un po' di suspense e poi mi hanno scoperta quindi se lo erano andati a comprare loro anticipando la conclusione. Invece con la quinta hanno scelto un libro a piacere che si sono scambiati fra di loro, lo hanno portato a scuola e lo hanno presentato con una scheda di lettura. Avevo chiesto loro di individuare le pagine più significative con un numero limitato e io facevo poi da lettore per la classe dei passaggi che a loro erano piaciuti di più</p> <p>Ins. 5 Ho una seconda media e devo dire che sono stata un po' disordinata, ho chiesto ai bambini di presentare il loro libro preferito promuovendolo alla classe, il bambino leggeva la pagina più bella realizzando come una quarta di copertina. Per le vacanze letture a piacere, ho consegnato comunque una lista guida, e sanno già che la correzione di questo compito sarà molto soft, con la possibilità di cambiare rispetto alla lista che ho fatto io. La cosa più particolare che ho fatto quest'anno è una specie, (...) però è una bozza (...), di (...) staffetta cioè avevo proposto loro di leggere “lancillotto” ma non tutti lo volevano leggere quindi ne ho fatto leggere un pezzo ciascuno, lo hanno a loro volta spiegato ai compagni e quindi è come se tutti lo avessero letto</p> <p>Ins. 7 !!!Io sono di scienze e di solito faccio delle letture scienze/storia, scienze/matematica/storia, a volte ci si collega a quello che c'è sul libro, poi proprio da quest'anno, da quando hanno visto Nanuk, durante la vacanze consiglio di scegliere loro di vedere un film che abbia però, se lo devono cercare loro, un collegamento con il libro. Quest'anno una prima e una seconda hanno cercato “L'ultimo lupo” e poi “Nanuk” perchè il problema del circolo polare artico è molto importante. Devono dire se è piaciuto o meno e perchè e poi soprattutto devono riportare le parole chiave in modo da veder quali sono le parti più scientifiche, ambientalistiche, e quali sono gli idiomi, se hanno trovato più difficoltà o meno. E' un'esperienza che ho iniziato quest'anno, vediamo</p> <p>M. E sta portando già qualche piccolo risultato?</p> <p>Ins. 7 Devo dire che mettere l'immagine in correlazione con il cartaceo, che io non abbandono perchè mi accorgo che non sanno leggere, parlano a monosillabi (...) ho visto un calo, una povertà, secondo me bisogna (...) insomma ho visto che stimolarli in qualche modo (...) però ci deve essere il libro dietro</p> <p>Ins. 14 Io faccio un'attività simile alla collega X (ins.2) anche se non sono precisa con i tempi. A volte saltiamo anche dei mesi perchè ci sono altre urgenze. I mesi che però leggono il libro che hanno scelto poi facciamo sempre la presentazione in aula dove hanno quindici minuti di tempo per convincere i compagni a leggerlo</p>
<p>IDEE FUTURE</p>	<p>Ins. 11 Lavoro a scuola da poco e non ho avuto il tempo di pensare a come usare il libro (...) non di testo. Insegno italiano e abbiamo letto quest'anno solo i testi presenti nell'antologia (...) <i>ma sempre con un obiettivo legato all'apprendimento e al programma.</i> Mi interessa invece moltissimo questo aspetto, anche all'università (...) <i>non ci hanno mai indicato quali libri e come proporli</i> (...) se non solo per le abilità di lettura e di scrittura. Adesso che ci penso forse è anche per questo che nemmeno io a scuola mi sono appassionata ai libri (<i>insegnante molto giovane</i>)</p> <p>Ins. 15 In questi anni personalmente mi sono sempre capitate delle classi molto difficili dove era complicato leggere (...) anche solo proprio insegnarli a leggere (...) purtroppo sono riuscita a fare pochissimo di altro. Mi piacerebbe moltissimo ma credo mi serva un aiuto, ad esempio un progetto di lettura legato al bullismo o allo stare con gli altri</p>

Allegato 2 - Scaletta progetto

SCALETTA DEL PROGETTO (*Nome Progetto*)

- OBIETTIVI
- TARGET/SOGGETTI COINVOLTI
- DURATA
- SVOLGIMENTO/METODOLOGIA
- STRUMENTI
- DOCUMENTAZIONE
- MATERIALE NECESSARIO
- POSSIBILI PROBLEMI/STRADE ALTERNATIVE

Allegato 3 - Scheda risorse

RISORSE (*Nome Progetto*)

- RISORSE TEMPORALI
- PROFESSIONALI
- LOGISTICHE
- ECONOMICHE
- STRUMENTALI
- PERSONALI

PROGETTO LABORATORIO PERMANENTE DI EDUCAZIONE ALLA LETTURA

Chiamatemi lettore!

“Leggere è un po’ come respirare: non è necessario conoscere proprio tutti i meccanismi dell’atto respiratorio per farlo! Basta che l’aria sia buona...basta che lo siano i libri!”

(Ferraresso Luigi, *Animazione alla lettura: strategie, libri animati, carte per animare le letture, carte per inventare storie*, Morelli, Dolo, 1996)

Perchè si parla ancora di lettura

Oggi, nonostante l’avvento della tecnologia in ormai tutti i campi del sapere, si discute ancora dell’importanza della lettura, del suo coinvolgimento nella crescita dei giovani, nella sua presenza a scuola e nelle famiglie. Come mai questo argomento riesce a ricavarci ancora un importante spazio di discussione, a far parlare di sé? Come mai numerosi esperti del settore dedicano tanto tempo alla realizzazione di progetti con la lettura come protagonista? Evidentemente la sua necessità è sentita tuttora e di fronte ai drammatici numeri delle statistiche la speranza vince sullo sconforto¹. Questo progetto si vuole inserire in questa direzione: in un percorso di fiducia verso i bambini che nella scuola possono trovare la strada giusta per diventare presenti e futuri forti² lettori. Non possono però compiere questo percorso da soli. Il percorso lungo e complesso che porta a diventare lettori è ricco di sfide e ha bisogno di numerosi supporti.

Tra i primi sostenitori dell’importanza della lettura ci devono essere la scuola e con essa gli/le insegnanti che ne fanno parte e la costruiscono giorno per giorno. Come è importante l’esempio dei genitori, così lo è quello degli insegnanti che sono spesso modello di vita per i bambini. Infatti il primo step per poter diventare lettori è proprio il buon esempio degli adulti che trascorrono con loro del tempo e di cui loro si fidano. Chi ha libri in casa legge di più, ha

¹ Il 9,1% delle famiglie non ha alcun libro in casa, il 64,4% ne ha al massimo 100. Questo ci raccontano i dati Istat 2015 sulla situazione della lettura in Italia (<http://www.istat.it>)

² I lettori forti sono coloro che leggono almeno un libro al mese. In Italia abbiamo una netta presenza dei cosiddetti “lettori deboli” cioè coloro che non hanno letto più di tre libri in un anno e che rappresentano il 45,5% della popolazione (<http://www.istat.it>)

più possibilità di diventare lettore, soprattutto chi questi libri li vede leggere dalle persone che ha come riferimento. Se agli esempi domestici si aggiunge un buon lavoro svolto in aula, allora la possibilità di veder crescere lettori appassionati aumenta notevolmente. “Tuttavia, l’idea che sia sufficiente circondare i bambini e i ragazzi di libri e di tutto ciò che ha a che fare con i libri per trasformarli in lettori consapevoli è assai ingenua”³. Per questo motivo credo che sia necessario nelle scuole un supporto continuo, maggiormente strutturato e sempre presente che possa aiutare e accompagnare gli insegnanti nel difficile compito di educare alla lettura⁴. E’ utile a quelli/e insegnanti che già dedicano con passione tempo alla lettura e a ideare progetti intorno a essa e che cercano nuovi stimoli, nuove idee, aggiornamenti e possibilità; è utile a quelli insegnanti che si avvicinano per la prima volta al mondo della letteratura per ragazzi e che hanno bisogno di una guida per diventarla a loro volta. I promotori dell’importanza della lettura, quindi, per essere guida in questo percorso devono avere la possibilità di formarsi, aggiornarsi, scegliere quali siano le letture migliori per i loro alunni, la possibilità di avere a portata di mano un bagaglio da aprire per trovare gli strumenti adatti per la stesura di progetti adeguati.

Il progetto qui proposto si pone proprio l’obiettivo di fornire agli insegnanti uno strumento al loro servizio dove essi siano i protagonisti insieme ai giovani lettori. Questi ultimi hanno bisogno di essere guidati nelle loro scelte di lettura, di essere portati per mano nella scelta tra i tantissimi libri oggi pubblicati⁵, di vedere rispettata la loro singolarità e allo stesso tempo di poter essere in grado di confrontarsi con gli altri nuovi e futuri lettori: “quando un adulto condivide con il bambino la bellezza (anche diversamente apprezzata) di un’illustrazione, di un racconto ben scritto, ben presentato ma anche (e quanto più!) ben raccontato, in modo che la voce, sobria o teatrale a seconda delle esigenze altrui dica al di là di quello che dice, condivide anche uno spazio non competitivo (...), una dimensione simbolica essenziale

³ Chambers Aidan, *Il lettore infinito*, Equilibri, Modena 2015 (p.37)

⁴ La decisione di usare il termine “educare” e non “promuovere” deriva dal fatto che il secondo si avvicina più a un linguaggio tipico del marketing e a una finalità nell’immediato, mentre il primo a esiti sociali del lungo periodo: la promozione, strada ampiamente percorsa ma con frutti poco maturi, è un’azione con esiti quantitativi contingenti, l’educazione è un’azione educativa dagli esiti perduranti (Roveda Anselmo, *Educazione alla lettura. Questione speciale*, in Andersen, n° 320, Marzo 2015)

⁵ Ogni anno vengono pubblicati circa 5.500 novità per ragazzi (il dato Istat riferito all’anno 2013 ne indica 5.564). In questa moltitudine di libri risulta difficilissimo riuscire a fare una scelta dettata dalla qualità e non dalle spinte del mercato. Risulta quasi impossibile se non si hanno gli strumenti per farla

all'identità e testimonia, da adulto, che la speranza progettuale è permessa"⁶. La speranza, di cui accennavo anche prima, si rivela nella soddisfazione del bambino di fronte alla scoperta della bellezza della lettura e della fatica per raggiungere tale soddisfazione.

L'idea è quella di fornire agli insegnanti un bagaglio sempre a disposizione e presente direttamente nelle loro scuole. Un bagaglio fisico e mentale dedicato ai viaggi lunghi e ricchi di imprevisti, che li accompagni nella giungla⁷ dei libri per ragazzi, che sia costruito da loro e insieme agli alunni, che sia frutto di scelte fatte appositamente a seconda del contesto che si ha di fronte. Gli insegnanti saranno invitati a un rapporto lettore a lettore, dovranno conoscere ciò che i loro studenti leggono, capire individualmente le loro passioni letterarie e le loro difficoltà⁸ per indirizzare ogni volta percorsi diversi che si possano incontrare ogni volta che il confronto e la curiosità lo richiedano.

Il laboratorio di lettura permanente, qui proposto, vuole porre al centro “i lettori e le lettrici, per favorire l'incontro con le proprie storie, avendo ben presente che in ogni progetto si attiva una relazione”⁹. La relazione attivata dal laboratorio è quella tra libro, giovani lettori, insegnanti e scuola, tra le esperienze e le storie raccontate da ciascuno di essi per non accontentarsi mai delle letture fatte, per andare alla ricerca sempre di nuovi stimoli, per essere pronti al confronto. Per diventare giovani lettori presenti e per rimanerlo in futuro. Nelle prossime pagine è spiegata nel dettaglio la proposta per le scuole.

Contenuto laboratorio di lettura permanente

In cosa consiste il laboratorio? Il laboratorio di lettura permanente è:

- uno spazio fisso all'interno delle scuole
- un contenitore di informazioni e suggerimenti
- una biblioteca reale e virtuale

⁶ Lollo Renata, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Editrice La Scuola, Brescia 2003

⁷ Per usare una metafora di Giorgia Grilli che intitola *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi* (ed. Carocci, Roma 2012) un testo ricco di consigli di lettura divisi per temi

⁸ Del conoscere quello che i bambini e i ragazzi sanno per interagire al meglio con loro ne hanno parlato e ne parlano tuttora diversi specialisti del mondo della scuola dell'educazione e della lettura: ne parlava il maestro Alberto Manzi sostenendo l'importanza di partire sempre da quello che il bambino sa, ne scrive Aidan Chambers “(...) prima di iniziare il vostro lavoro cercate di scoprire quali storie sono state loro raccontate (...)” (*Il lettore infinito*, Equilibri, Modena 2015, ne parla Eros Miari che durante un suo corso di formazione tenutosi nel recente marzo 2016 ha sottolineato nuovamente l'esigenza di interrogare i bambini circa le loro letture

⁹ Zucchini Gabriela, *La parola ai lettori*, in Andersen, n° 326, Ottobre 2015

- un luogo di scelta di titoli di qualità
- un supporto alla didattica
- un luogo di confronto e scambio

Al suo interno le declinazioni delle varie attività possibili sono molteplici. Le principali sono:

- # Corsi di formazione per insegnanti legati al mondo della letteratura per l'infanzia e all'educazione alla lettura (storia della letteratura per l'infanzia, creazione di percorsi di lettura, aggiornamento sulle novità editoriali del settore, conoscenza delle principali case editrici per ragazzi, supporto alla realizzazione di progetti di lettura, biblioteca virtuale)
- # Percorsi di lettura open, condivisibili e integrabili
- # Piattaforma on-line
- # Creazione e/o arricchimento della biblioteca di classe e/o scolastica
- # Visite guidate (biblioteche, librerie, mostre, fiere)
- # Gruppi di lettura
- # Diari di lettura
- # Recensione di libri
- # Momenti di lettura autonoma e momenti di lettura collettiva

I contenuti sopra elencati hanno una declinazione collettiva e individuale. Collettiva perché i corsi di formazione sono momento comune agli/le insegnanti dell'istituto comprensivo aderenti al progetto mentre gli altri momenti saranno studiati assieme ai referenti delle singole classi di modo da poter mettere in pratica sul campo con i propri ragazzi quanto appreso. Ciascuna classe ha le sue individualità e chi li accompagna non deve perdere il suo modo personale di fare loro da guida, così che la formazione e gestione di gruppi di lettura, la scelta dei libri da leggere e da recensire, l'individuazione di un tema su cui creare un percorso di lettura non può essere immaginato identico per tutti. Uguali saranno le modalità apprese ma poi la scelta degli strumenti da mettere in campo sarà data al singolo con la guida sempre presente della ricercatrice conduttrice del progetto. Collettiva inoltre per la forte rilevanza dell'approccio cooperativo alla base di una progettazione partecipata tra ricercatrice e insegnante.

Finalità del laboratorio

In base ai contenuti sopra elencati, queste sono le finalità per ciascun soggetto coinvolto derivate dal poter usufruire del laboratorio nel proprio ambiente scolastico:

Giovani lettori

- Diventare lettori motivati
- Diventare abili nel selezionare letture che rispondano delle proprie passioni
- Diventare abili nel selezionare letture che rispondano a determinate esigenze
- Diventare abili nel selezionare letture di qualità
- Diventare abili nell'utilizzare gli strumenti digitali

Insegnanti

- Aumentare la collaborazione fra colleghe/i e altre scuole
- Rimanere aggiornati sulle ultime uscite editoriali per ragazzi
- Poter attingere a materiale comune utile allo svolgimento delle attività didattiche
- Avere uno spazio dedicato alla lettura
- Poter utilizzare e incrementare una biblioteca virtuale

Scuola

- Aumento della visibilità sul territorio
- Maggior possibilità nel reperire fondi e partecipare a concorsi alla luce di un progetto concreto di lungo termine
- Relazione con le altre realtà territoriali e nazionali (creare rete)

Destinatari

Per un lavoro ben integrato nel processo scolastico e che possa essere davvero duraturo nel tempo il destinatario sarà l'intero comprensivo, coinvolgendo così tutte le scuole a esso appartenenti. In maniera diretta sono coinvolti in un primo momento gli insegnanti e le insegnanti (formazione), in un secondo momento anche gli alunni (progetti nelle aule). L'impegno richiesto ai destinatari è mensile o bimensile con una richiesta di aggiornamento costante e di monitoraggio delle attività con relativa documentazione. Con alcuni degli aderenti, scelti nel mese di settembre e con partecipazione libera, si formerà un gruppo di lavoro che farà da riferimento per l'avanzare del progetto.

Il lavoro da svolgere deve essere sinergico tra i vari soggetti coinvolti: scuola, insegnanti di riferimento del progetto e giovani lettori.

Modalità e tempi di svolgimento

Essendo un laboratorio “permanente”, l’obiettivo è quello di mantenerne una stabilità all’interno delle scuole partecipanti. Come l’educazione è un’azione continuativa, in quest’ottica si pone anche l’educazione alla lettura: non frammentaria e sporadica ma relazione abitudinaria con l’oggetto libro e gli altri lettori. La continuità del laboratorio, inoltre, è garantita dalla presenza di una piattaforma online che può essere uno spazio infinito di condivisione di libri e un tempo prolungato di riflessione.

Il formare lettori di letteratura motivati è un processo lungo e richiede alcuni passi preliminari indispensabili. Il passo iniziale è composto da 3 fasi che vanno dal reclutamento volontario degli/delle insegnanti interessate fino allo sviluppo dei primi contenuti del laboratorio e che occupano un arco temporale che va da aprile 2016 a giugno 2017:

1° fase:

- focus group¹⁰ esplorativo preliminare
- focus group esplorativo iniziale (giugno). Tra i partecipanti di questo focus verranno selezionati, con libera iniziativa, gli/le insegnanti partecipanti ufficialmente al progetto e di conseguenza il loro istituto comprensivo di riferimento
- visita all’interno delle scuole partecipanti per conoscere gli ambienti a disposizione, la presenza o meno di biblioteche di classe/ scolastiche, le iniziative di lettura presenti

2° fase:

- presentazione progetto ai dirigenti scolastici dei (possibili) istituti comprensivi coinvolti (maggio – inizi giugno)
- distribuzione questionario a tutte le/i insegnanti delle scuole coinvolte¹¹ (ottobre)

3° fase:

¹⁰ “Tecnica qualitativa di rilevazione dati utilizzata nella ricerca sociale che si basa sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo su un tema o un argomento (...)” (Zammuner Vanda Lucia, *I focus group*, Il Mulino, Bologna 2003)

¹¹ Il questionario ha l’obiettivo di sondare l’interesse dell’intero corpo scolastico alla presenza nella loro struttura di un laboratorio di lettura, verificare le loro conoscenze base e la loro formazione in letteratura per l’infanzia, il loro interesse e competenze nella gestione di piattaforme virtuali e i loro interessi di lettura personali

- incontro introduttivo con i partecipanti per illustrare la programmazione annuale e consegnare il calendario con le attività (settembre – inizi ottobre)
- incontri formativi per le/gli insegnanti (da ottobre a giugno con cadenza mensile/bimensile) (*vedere paragrafo successivo per una calendarizzazione e spiegazione dei contenuti dettagliata*)
- esperienze di laboratori di lettura gestiti dalle/dagli insegnanti in collaborazione con la ricercatrice (da marzo a giugno)

Durante il progetto verranno condotti ulteriori focus group a partecipazione libera con obiettivi di monitoraggio oppure se necessario su temi specifici. Verrà inoltre somministrato in uscita il medesimo questionario consegnato in entrata. Tutti i dati rilevati dalla ricercatrice grazie a questi strumenti rimarranno anonimi e saranno utilizzati esclusivamente ai fini della stesura della tesi di dottorato.

Formazione insegnanti

La parte di formazione è fondamentale all'interno del progetto qui presentato. Essa infatti occupa la prima parte di attuazione del laboratorio e nell'ottica corretta dovrebbe essere sempre presente fino ad arrivare a una acquisizione quasi autonoma delle competenze necessarie: “ la salvaguardia dell'autonomia e della responsabilità attiva del soggetto in una prospettiva di autoformazione impongono (...) la scelta di percorsi formativi in cui non si lavori secondo modelli istruttivi, ma si faccia uso, piuttosto, di procedure che permettano una progressiva acquisizione autoregolata di competenze”¹². Questo è possibile se si hanno gli strumenti necessari per diventare autonomi. Durante il primo anno quindi l'attenzione sarà concentrata principalmente sulla formazione degli insegnanti tramite incontri a cadenza mensile/bimensile durante i quali verranno sviluppate tre tematiche principali (letteratura per l'infanzia: storia e protagonisti, creazione di progetti di educazione alla lettura e realizzazione/partecipazione a una piattaforma online) secondo la seguente possibile tempistica:

- Settembre: incontro conoscitivo e di presentazione
- 2 incontri a Novembre: breve storia della letteratura per l'infanzia
- 2 incontri a Dicembre: le case editrici per ragazzi

¹² Poscetti Sabrina, *Il processo formativo come processo di apprendimento continuo*, in Educazione permanente, anno 2005

- 2 incontri a Febbraio: leggere ad alta voce e organizzazione del momento di lettura in aula; la costruzione di un percorso di lettura
- Marzo: la ricerca di materiale on-line
- Aprile: programmazione attività di educazione alla lettura; La realizzazione di una piattaforma on-line
- Maggio: programmazione attività di educazione alla lettura; la realizzazione della piattaforma; supporti elettronici e piattaforme online per la lettura¹³

Il primo incontro serve per introdurre ai partecipanti la programmazione annuale e per consegnare loro il calendario, spiegare lo svolgimento degli incontri successivi e la loro spendibilità in aula, venire a conoscenza delle loro aspettative e delle loro necessità.

Gli incontri di formazione hanno durata da due a quattro ore. La maggior parte è suddivisa in due parti: una teorica e una pratica dove gli/le insegnanti, con il supporto della ricercatrice, possono mettere in atto una simulazione di attività da realizzare in aula.

Parallelamente a questi incontri teorici si inizieranno poi a sviluppare le singole attività da realizzare con i ragazzi nelle aule. La loro progettazione e il loro monitoraggio sono svolti assieme alla ricercatrice che è presente nel corso di tutto il progetto. Come scritto in precedenza, mentre il percorso di formazione è comune ai partecipanti, le attività da realizzare possono essere costruite ad hoc a seconda delle esigenze del gruppo classe e dei/delle docenti. Le esigenze sono discusse sia personalmente con la ricercatrice con colloqui individuali che al termine degli incontri di formazione dove è lasciato sempre un momento libero dedicato alla discussione. Anche la presenza sulla piattaforma online, dopo alcuni passaggi tecnici comuni, può essere libera nei contenuti cioè nei libri recensiti così da far esprimere pienamente le potenzialità di questo strumento: l'esperienza condivisa e l'ampliamento dello spazio e del tempo della lettura. Per la realizzazione di tale piattaforma si partirà dal social network già esistente aNobii¹⁴ fino a utilizzarne uno creato appositamente per il progetto.

Monitoraggio

¹³ “(...) we consider how multimodal, digitally based text and resources influence reading, sarin, discussing and analyzing children’s literature” (Serafini Frank, Youngs Suzette, *Reading workshop 2.0. children’s Literature in the Digital Age*, in *The Reading Teacher*, vol. 66, 2013)

¹⁴ Social network nato circa una decina di anni fa dove ciascun utente può realizzare la sua libreria recensendo, tra le azioni possibili, i libri letti con una propria valutazione personale. Essa può essere letta dagli altri utenti.

Durante l'intera durata del progetto vi sarà una costante attività di monitoraggio con duplice funzione:

1. considerazioni sull'andamento dei lavori (positività, criticità)
2. sviluppo (eventuali cambiamenti, conferma calendario, nuove idee)

Le fasi di monitoraggio avranno cadenza regolare e vedranno come protagonisti la ricercatrice con il gruppo di ricerca. In occasioni particolari si chiederà l'intervento anche di altri/e insegnanti ed eventualmente dei dirigenti scolastici per rendere tutti partecipi dell'andamento dei lavori. Questi eventi avranno la forma di focus group e non avranno partecipazione obbligatoria.

Oltre che delle testimonianze dei partecipanti, si farà uso anche dei diari che ricercatrice, insegnanti e bambini terranno durante le fasi del progetto. In particolare di rilevanza saranno i diari di bordo tenuti dalle /i insegnanti, considerando il diario di bordo come strumento che “deve portare al confronto, alla conoscenza, all’approfondimento e all’arricchimento delle esperienze”¹⁵. Insieme alla tecnica del focus group e allo strumento del diario di bordo, potrà essere utile servirsi anche del brain storming.

Le date dei focus verranno stabilite assieme ai partecipanti per permettere una numerosa e proficua partecipazione.

Conclusioni

In conclusione, il laboratorio di lettura permanente vuole essere uno spazio fisico, mentale e virtuale di lavoro in gruppo, dove l’attenzione verso la lettura possa essere un percorso autonomo e relazionale, dove “si lavora collaborativamente, si favoriscono le interazioni e la costruzione del pensiero divergente sviluppando l’autonomia”¹⁶. Durante questo percorso i docenti matureranno le competenze per essere buoni costruttori di percorsi di lettura, ideatori di laboratori e, in primis, loro stessi bravi lettori. Lettori in grado di attuare delle scelte di qualità, di consigliare i libri adatti ai singoli studenti e quelli adatti a una lettura di gruppo, Lettori capaci di fare collegamenti, di creare nessi e attivare critiche costruttive. Si formeranno operatori multimediali che gestiranno e trarranno materiali da una piattaforma virtuale co-gestita. In tutti questi spazi che si creeranno, tra i protagonisti troveremo i libri che

¹⁵ <http://www.pedagogiadellalumaca.org/documentare.html>

¹⁶ De Rossi Marina, *Didattica dell’animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Carocci, Roma 2014

per essere di qualità richiedono una certa conoscenza del settore: al centro di ogni buon progetto di lettura ci sono dei buoni libri, è da lì che si comincia per essere motivati e motivare alla lettura.

Bibliografia

- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito*. Modena: Equilibri.
- De Rossi, M. (2018). *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Roma: Carocci.
- Ferraresso, L. (1996). *Animazione alla lettura: strategie, libri animati, carte per animare le letture, carte per inventare storie*. Dolo: Morelli.
- Grilli, G. (2012). *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*. Roma: Carocci.
- Lollo, R. (2003). *Sulla letteratura per l'infanzia*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Poscetti, S. (2005). Il processo formativo come processo di apprendimento continuo. *Educazione permanente*.
- Roveda, A. (2015). Educazione alla lettura. Questione speciale. *Andersen*, 320.
- Serafini, F. & Youngs, S. (2013). Reading workshop 2.0. children's Literature in the Digital Age. *The Reading Teacher*, 66.
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.
- Zucchini, G. (2015). La parola ai lettori. *Andersen*, 326.

PROGETTO "IO LEGGO LIONNI"

Classe Quinta scuola primaria

Insegnante referente: xxx

- **OBIETTIVI**

- Coinvolgere i bambini in un'attività di lettura che solitamente fanno gli adulti per loro: la lettura ad alta voce. Responsabilizzarli verso un nuovo compito aumentando in loro il piacere del leggere ad alta voce attraverso una rosa già selezionata di titoli ma con una scelta libera fra di essi
- Sperimentare vari aspetti dell'oggetto libro e seguire alcuni stimoli che da esso derivano.
- Ascoltare sé stessi e gli altri nel momento della lettura, saper confrontare e porre delle riflessioni.
- Conoscere il medium albo illustrato, saperlo individuare in libreria e/o in biblioteca, per una scelta sempre più autonoma delle letture.
- Lavorare in gruppo e per il gruppo.
- Realizzare un diario di bordo dell'esperienza

- **TARGET/SOGGETTI COINVOLTI**

- classe quinta elementare (lettori)
- bambini dell'asilo nido (ascoltatori)
- esperta letteratura per l'infanzia

- **DURATA E TEMPI DI REALIZZAZIONE**

Fase progettuale: da Novembre 2016 a Gennaio 2017

Realizzazione progetto in aula: da Febbraio a Aprile 2017

Lettura presso l'asilo nido: Maggio 2017

- SVOLGIMENTO/METODOLOGIA

Nella fase progettuale si sono delineate le linee guida da seguire durante l'intero percorso sia in aula che presso l'asilo nido. Si è optato per un progetto multiobiettivo dove alla lettura ad alta voce si affiancano altre competenze quali quelle di ascolto, comprensione e creatività. Gli incontri in aula dedicati al progetto saranno 6 per un totale di circa 9 ore. Parte degli incontri si svolgeranno suddivisi in gruppi.

Incontro 1: lettura ad alta voce degli albi da parte dell'adulto di riferimento; tempo libero per riguardare gli albi letti nella modalità che i bambini singolarmente preferiscono; breve parte biografica su Leo Lionni

Incontro 2: spiegazione del genere albo illustrato con visione di libri del medesimo genere; modalità di lettura di un albo illustrato; tempo libero per riguardare gli albi mostrati suddivisi in piccoli gruppi

Incontro 3: lavoro sui testi con realizzazione di una mappa concettuale a partire dagli elementi che ritornano negli albi di Lionni selezionati (elementi di testo, elementi emozionali, elementi grafici); suddivisione del gruppo classe in quattro gruppi di lavoro differenti ciascuno concentrato su uno dei titoli

Incontro 4: lavoro sull'immagine con una scelta artistica differente a seconda dell'albo illustrato.

Incontro 5: lavoro sull'immagine; prove di lettura ad alta voce

Incontro 6: prova generale di lettura animata ad alta voce

Gli incontri 1, 2, 3 si svolgeranno tutti assieme, gli incontri 4 e 5 suddivisi in gruppi

- STRUMENTI

Gli albi saranno procurati dalla ricercatrice e in contemporanea dall'insegnante tramite la biblioteca comunale. Ai bambini verrà fornito da subito l'elenco degli albi illustrati presentati di modo da lasciare alle famiglie libera la scelta se procedere eventualmente con qualche acquisto. Il materiale di cancelleria necessario alle attività pratiche verrà fornito dalla scuola (parte di esso è già presente in aula)

- DOCUMENTAZIONE

- Resoconto dettagliato del lavoro svolto tenuto dalle referenti sui rispettivi diari di bordo.
- Resoconto tenuto dai bambini sui singoli diari di bordo (testi, disegni, immagini ritagliate, ...)
- Fotografie ad uso di archivio scolastico.
- Materiale prodotto dai bambini.
- Letture videoregistrate dell'evento finale (se consenso da parte dei genitori).

- POSSIBILI PROBLEMI/STRADE ALTERNATIVE

- I gruppi di lavoro pensati dall'insegnanti non soddisfano i bambini per mix di competenze necessarie. Chiedono se possono provare a riorganizzarsi in maniera autonoma. Si approva la loro scelta;
- Si propone la possibilità di partecipare a un concorso indetto dalla rivista Andersen per il quale bisogna realizzare 5 segnalibri. La proposta viene accettata. Si seleziona un quinto libro e si procede assieme nella scelta circa la realizzazione dei segnalibri lasciando spazio alla creatività dei bambini. I bambini pensano, accettando un suggerimento della ricercatrice, di utilizzare parte del materiale che stanno già preparando per la lettura ad alta voce partendo da una rilettura della storia. Si riesce a partecipare al concorso aggiungendo un paio d'ore in aula supervisionate dall'insegnante e un numero di ore non quantificabile nelle quali i bambini si sono organizzati da casa con lavori di gruppo.

PROGETTO “CARO AMICO TI SCRIVO”

Classe Prima scuola secondaria di primo grado

Insegnante referente: xxx

• OBIETTIVI

Ampliare il percorso sulla narrativa epistolare (diario e lettera) aggiungendo nuovi romanzi/ brani e nuove attività da leggere e svolgere in aula. Esplorare le differenze e le continuità tra le forme epistolari “tradizionali” e quelle attuali.

Fare scrivere ai ragazzi maggiormente dei loro sentimenti supportati dalla forma intima del diario.

Mantenere alcuni aspetti del progetto di partenza come il recupero di vecchie lettere e la ricerca di vecchi diari oltre alla scrittura a mano con pennino

• SOGGETTI COINVOLTI

classe scuola media e insegnante di riferimento

esperta letteratura per l’infanzia

• DURATA E TEMPI DI REALIZZAZIONE

Fase progettuale: Dicembre 2016 e Gennaio 2017

Realizzazione progetto in aula: Febbraio e Marzo 2017

• SVOLGIMENTO

- ricerca di vecchie lettere e vecchi diari, loro lettura e riflessione sulle caratteristiche narrative
- in parallelo lettura del romanzo breve “Le lettere del sabato” di Irene Dische, ed. Feltrinelli. Riflessione sul significato dell’**attesa** e del **tempo**
- lettura del libro “Diario di una casa vuota” di Beatrice Masini, ed. El. Riflessione sui forti sentimenti espressi dall’oggetto animato scrittrice del diario e sulle particolarità di questo

testo (esempio indicazioni temporali e di luogo). Esercizio di scrittura sul cosa avviene dopo: chi abiterà successivamente la Casa? cosa scriveresti nei panni della Casa?

- lettura integrale del libro “Lettere dal mare” di Chris Donner, ed. Einaudi Ragazzi e di parti selezionate di lettere/pagine di diari in sostituzione agli esempi presenti sull’antologia
- tavola rotonda in aula di discussione partecipata: adesso al posto di diario e lettera usate strumenti differenti? questi strumenti permettono una elaborazione alta? questi strumenti permettono una rielaborazione? quando scriviamo lettere e sul diario sappiamo chi è il destinatario? il conoscerlo o meno cambia il nostro modo di scrivere?
- consegna agli studenti di una bibliografia ragionata di romanzi epistolari per ragazzi

Il numero di incontri può variare a seconda dell’organizzazione in aula dell’insegnante di riferimento.

• DOCUMENTAZIONE

Resoconto dettagliato del lavoro svolto tenuto dalle referenti sui rispettivi diari di bordo.

Resoconto tenuto dagli studenti sui singoli diari di bordo.

Diario di lettura dei libri e dei brani letti durante il progetto.

MESE	ATTIVITA' 1	ATTIVITA' 2	ATTIVITA' 3	ATTIVITA' 4	ATTIVITA' 5
FEBB.	Ricerca di vecchie lettere/diari; consegna bibliografia	Riflessione sulle caratteristiche delle vecchie lettere/diari; scrittura con pennino	Lettura integrale (in aula o a casa) “Diario di una casa vuota”	Riflessione sul significato del tempo, dell’attesa e del ricordo nel diario e nella lettera	Consigli di lettura con lettura di selezione di brani
MARZO	Lettura integrale (in aula o a casa) di “Lettere dal mare”	Riflessione di gruppo sul libro con interventi liberi	Lettura in aula di brani selezionati di lettere e pagine di diario in sostituzione ai brani presenti nell’antologia	Lavoro di gruppo sulle ricorrenze e le differenze fra i diversi brani letti, confronto e integrazione tra i diversi gruppi	Discussione sui nuovi strumenti di comunicazione sostitutivi della forma epistolare

Allegato 7 - Griglia di lettura del focus group esplorativo sulla piattaforma digitale

CONDIVISIONE MATERIALE	PASSAGGI
VINCOLI riconoscimento del lavoro svolto; guadagno	<p>Ins. 5 Non credo sia corretto condividere liberamente il materiale prodotto perchè deriva da un lavoro che va in qualche modo riconosciuto</p> <p>Ins. 7 Anche secondo me</p> <p>Ins. 10 Mi capita di scaricare del materiale di un professore di cui non ricordo il nome (...) da un sito internet e lui si fa pagare</p> <p>Ins. 4 Anche io ne ho sentito parlare e secondo me è giusto</p> <p>Ins. 10 Forse è complicato da gestire il pagamento, per la scuola intendo (...). Lui lo fa come privato ma se parliamo di una piattaforma legata alla scuola non si può fare privatamente</p> <p>Ins. 2 Dipende che obiettivi abbiamo, secondo me se legato alla scuola o se compare il suo nome non possono esserci dei pagamenti. <i>In nessuna forma</i></p>
tracciabilità	<p>Ins. 5 La piattaforma può partire dalla scuola e poi staccarsi da essa quando diventa più complicata da gestire (...). O quando coinvolge anche altri soggetti esterni</p> <p>Ins. 7 Vorrei sapere chi e come usa delle informazioni da me cercate e rielaborate (...). Non credo sia giusto che ci sia una totale libertà di condivisione</p> <p>Ins. 5 ??? Sono favorevole ma vorrei sapere che uso ne viene fatto</p> <p>Ins. 10 Si può stabilire che chiunque usi in qualsiasi modo un materiale sulla piattaforma deve dichiarare la fonte. Anche se dal materiale prende solo spunto e lo modifica</p> <p>Ins. 2 !!! Anche da parte mia se utilizzassi materiale prodotto da altre insegnanti mi sentirei in dovere di far sapere chi e come lo sta usando</p> <p>Ins. 4 Nemmeno secondo me la condivisione può essere libera soprattutto in un ambito non controllabile come il digitale</p>
sicurezza/controllo	<p>Ins. 7 /Credo sia pericoloso non mettere dei vincoli (...). Se ad esempio caricassi io del materiale di un mio progetto svolto in aula (...) ad esempio un video (...) vorrei poter essere io a dare il permesso di scaricarlo oppure no. Credo che così sia più facile da gestire/</p> <p>Ins. 2 Anche un tipo di condivisione diversa a seconda del materiale può essere un'idea. Per esempio (...) un'idea di un laboratorio che mi piacerebbe fare ma che non posso fare può essere libera (...) /magari qualcuno ha la possibilità di farlo/ (...) invece il resoconto di un laboratorio che ho fatto con impegno no, vorrei sapere che uso ne viene fatto e vorrei decidere se sì o se no</p>
APERTURA condivisione	<p>Ins. 1 Mi piacerebbe poter attingere liberamente senza vincoli ad esempio a delle bibliografie ragionate e quando mi sentirò più sicura mi piacerebbe condividere anche del materiale prodotto da me</p> <p>Ins. 10 Se si è sicuri del lavoro che si è svolto non bisogna avere timori nel condividerlo</p> <p>Ins. 8 /Lascerei quasi tutto libero. O forse tutto (...). Senza timori/</p> <p>Ins. 1 Io forse qualche timore lo avrei ma lo supererei per avere e dare la possibilità di diminuire il lavoro di ricerca attingendo dai lavori altrui e mettendo a disposizione i miei</p>
TIPOLOGIA MATERIALE	PASSAGGI
VARIETÀ	<p>Ins. 1 !!! Mi piacerebbe trovare sulla piattaforma materiale molto vario</p> <p>Ins. 10 Anche secondo me la ricchezza potrebbe essere un punto di forza per far funzionare la piattaforma</p> <p>Ins. 7 /Dato che con i libri si possono fare moltissime attività diverse è giusto poter caricare e scaricare materiale di vario tipo/</p> <p>Ins. 2 Credo che debba essere ricco di materiale molto diverso con un'attenzione particolare ai consigli di lettura (...) <i>è molto importante avere consigli riguardo i libri</i></p> <p>Ins. 8 Concordo sul materiale molto vario e organizzato per tipologie</p> <p>Ins. 4 Sicuramente al primo posto e come prima categoria <i>anche di prova</i> farei una parte dedicata ai consigli di lettura (...) come l'esempio che abbiamo visto</p>

ORGANIZZAZIONE	<p>Ins. 2 La piattaforma potrebbe essere suddivisa per tipologie di materiale (...) esempi di verifiche, progetti fatti, progetti non fatti</p> <p>Ins. 1 <i>Si ma sempre legato alla lettura, ricordiamolo</i></p> <p>Ins. 1 Stabilirei le tipologie di materiale ma non le lascerei fisse (...) cioè (...) se in una tipologia c'è poco materiale si può eliminare o accorpare</p> <p>Ins. 2 E man mano si possono anche aggiungere delle categorie</p> <p>Ins. 2 Anche io farei inizialmente la categoria consigli di lettura con la suddivisione per generi, età (...), temi</p> <p>Ins. 5 Come quei siti internet che hanno una barra in alto che si apre a tendina e per ogni categoria puoi vedere anche le sottocategorie (...) e scegliere cosa consultare</p>
CATEGORIE	<p>Ins. 4 Si ma all'inizio ne metterei poche, non ha senso avere tante categorie e vuote</p> <p>Ins. 7 Per questo motivo ora stiamo raccogliendo il materiale (...) per poi raggrupparlo e capire che categorie abbiamo (...) /credo che questa sia una buona scelta/</p> <p>Ins. 2 ???Consigli di lettura, copertine di libri, idee non fatte (...) progetti fatti</p> <p>Ins. 1 Ci potrebbero anche essere lezioni, magari con un video (...) /Bisogna capire come non far vedere i volti degli studenti/</p> <p>Ins. 2 Lezioni però non da antologia ma quelle un po' più creative</p> <p>Ins. 7 Quindi copertine dei libri con relative recensioni, percorsi di lettura, bibliografie, idee per progetti, documentazione di progetti realizzati</p> <p>Ins. 4 Anche questi li suddividere per argomenti così non devo scorrerli tutti per cercare quello che mi interessa</p> <p>Ins. 7 !!!Si possono inserire anche delle pagine dai diari di lettura</p> <p>Ins. 8 Anche booktrailers e video interviste (...) /fatte ai ragazzi che hanno letto i libri (...) come se fosse una recensione su video (...) o anche provare a rintracciare gli autori/</p> <p>Ins. 2 Io ad esempio vorrei fare da diverso tempo un corso di scrittura creativa ma non credo di essere capace (...) e ci vuole tanto tempo (...) se invece trovassi una traccia da seguire con magari qualche esempio di esercizio lo scaricherei volentieri</p> <p>Ins. 1 !!!Del materiale sulla scrittura creativa interesserebbe molto anche me</p> <p>Ins. 4 ???La documentazione dei progetti può essere anche il diario di bordo se fatto non troppo astratto</p> <p>Ins. 7 Può essere molto interessante mettere anche un (...) posto (...) una casella di ricerca (...) dove cercare colleghe con cui poter condividere un'idea o a cui chiedere un consiglio</p> <p>Ins. 8 ???Magari anche con un sondaggio per vedere se c'è interesse verso un'attività/</p> <p>Ins. 10 Anche dei collegamenti alle iniziative di formazione che ci sono in Italia, anche con un giudizio</p>
COLLEGAMENTI A RISORSE OPEN	PASSAGGI
	<p>Ins. 4 Se si mettono documenti consultabili da tutti allora ci deve essere la possibilità di collegarsi a delle risorse gratuite</p> <p>Ins. 8 Certo, deve essere così per tutti. <i>Se metto del materiale che ho fatto io allora devo poter accedere ad altre risorse open</i></p> <p>Ins. 7 Anche in questo caso però metterei dei vincoli, una sorta di registrazione prima di aprire i documenti (...) per essere sicuri della provenienza (...) e del contenuto</p> <p>Ins. 4 !!!Come avviene per la piattaforma Mloll</p> <p>Ins. 2 Non la conosco</p> <p>Ins. 4 È una piattaforma legata al circuito delle biblioteche ne esiste da poco anche una specifica per l'Emilia Romagna, dove puoi prendere in prestito o prenotare gratuitamente libri e altro in formato digitale</p> <p>Ins. 8 /Io la uso spesso, è molto comoda, trovo sempre dei titoli interessanti/</p> <p>Ins. 4 Puoi tenerli però per poco tempo</p> <p>Ins. 8 Puoi leggere anche i giornali</p> <p>Ins. 2 Possiamo prendere spunto anche da questa piattaforma, anche se non è come Anobii (...) è molto diversa</p> <p>Ins. 10 Anche in Anobii i contenuti sono però tutti open e hai collegamenti diretti solo a risorse interne alla piattaforma (...) /non hai link a collegamenti esterni/</p> <p>Ins. 5 Noi possiamo prendere spunto da Anobii come abbiamo detto alla lezione dell'altro giorno, e aggiungere quello che ci interessa</p> <p>Ins. 8 Si (...) secondo me il collegamento diretto a delle risorse libere e gratuite è molto importante /sapere che c'è forse ci aiuterebbe anche prendere più coraggio nell'inserire il nostro/ Insegnanti annuiscono</p>

CODICE ETICO	PASSAGGI
MOTIVI	<p>Ins. 7 Per essere tutti ugualmente responsabili</p> <p>Ins. 4 Per rendere chiaro a tutti, anche agli esterni, quali sono le norme etiche da seguire per la diffusione di materiale</p> <p>Ins. 8 Può comprendere anche come è nata l'idea della piattaforma (...) cioè i principi generatori, una sorta di carta d'identità dell'idea/</p> <p>Ins. 2 Come si diceva sempre nella lezione dell'altro giorno, il codice etico dovrebbe essere come un insieme di regole di condotta per guidare le azioni</p>
CONTENUTO	<p>Ins. 2 Come abbiamo detto l'altro giorno a lezione, il codice etico secondo me dovrebbe contenere delle linee guida</p> <p>Ins. 3 Ma se lo scriviamo noi dobbiamo essere prima d'accordo tutte noi (...) !!!e già questo è difficile (risata generale) (...) e poi devono approvarlo tutti quelli che si collegano</p> <p>Ins. 8 Importante è scrivere che chi inserisce del materiale è responsabile del contenuto</p>

PROGETTO LABORATORIO PERMANENTE DI EDUCAZIONE ALLA LETTURA

Chiamatemi lettore 2!

Lo scorso anno all'interno dell'I.C. della Val Nure si è tenuto il progetto di educazione alla lettura "Chiamatemi lettore!". Tra gli obiettivi vi era quello di iniziare a porre le basi di un laboratorio, spazio fisico e mentale, di educazione alla lettura che portasse a un atteggiamento diverso verso l'oggetto libro, le sue possibilità didattiche e quindi il suo utilizzo in aula in un'ottica di formazione permanente. È stato un anno molto intenso che ha visto molte insegnanti dedicare più di 30 ore extra scolastiche alla loro formazione in ambito letteratura per l'infanzia e educazione alla lettura, tanti momenti di lettura iniziati nelle aule e diversi progetti strutturati che in alcuni casi hanno impegnato l'intero anno scolastico. È stato un anno bellissimo, intenso, difficile e ricco di soddisfazioni. Per lo stesso Comprensivo il gruppo di ricerca costituitosi propone quindi una prosecuzione di quanto iniziato lo scorso anno per andare nella direzione di una sempre maggior autonomia degli/delle insegnanti nella progettazione di attività di educazione alla lettura, nella scelta di libri da proporre ai loro ragazzi, nella discussione costruttiva sul tema. Accanto alla formazione si desidera continuare con la presenza di un supporto anche per le attività di educazione alla lettura nelle singole aule, proponendo 7 progetti per un numero massimo totale di 70 ore. La richiesta riguarda principalmente un supporto a distanza, non in aula, con particolare attenzione per le fasi di stesura del progetto e monitoraggio in itinere.

Formazione insegnanti

Gli argomenti della formazione nella proposta fatta direttamente da un gruppo di insegnanti, potrebbero essere i seguenti, suddivisi in incontri di quattro ore:

- realizzare progetti interdisciplinari
- il momento di lettura ad alta voce in aula: come proseguo?
- sviluppo di alcune tematiche con bibliografia, percorso di lettura e progetto

- approfondimento di alcune tecniche didattiche legate al libro e alla lettura: storytelling, digital storytelling, lettura espressiva
- generi specifici: i libri di divulgazione scientifici, i libri d'arte, i classici

Progettazione partecipata

A fianco della formazione, il gruppo di ricerca chiede la possibilità di proseguire con la presenza di un supporto legato alla progettazione di attività legate all'educazione alla lettura nelle aule ,prevedendone un aumento con la caratteristica dell'interdisciplinarietà. Per venire incontro a un numero ipotetico di progetti richiesti, si propone in questa sede un totale di 80 ore che può rappresentare la copertura per 7 progetti. I 7 progetti saranno selezionati tra i primi che ne faranno richiesta.

Ringraziamenti

La mia famiglia, per essere stata sempre presente nonostante io, soprattutto negli ultimi mesi, spesso assente.

Roberto, per la pazienza. Infinita.

Le fantastiche Insegnanti dell' I.C. della Val Nure, per l'entusiasmo, la disponibilità, la gioia e l'impegno che mettete tutti i giorni nel vostro bellissimo lavoro.

Monica, Giovanna, Lisa, per l'ospitalità, la compagnia e le risate. E che risate!

E infine le mie Colleghe, coloro senza le quali sarebbe stato tutto molto più difficile e noioso. Grazie Giorgia per i preziosi consigli, grazie Ottavia per l'ascolto nonostante i tanti impegni, grazie Cristina per la vicinanza nonostante la lontananza, e grazie Chiara, per tutto.